

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO: 673-335 C

ACCIONES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO COMUNITARIO

EL PROGRAMA ERASMUS Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES. UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Juan Murillo Pausà

DIRIGIDA POR:

Dra. D^a. Rafaela García López

Dra. D^a. María Jesús Martínez Usarralde

Valencia, 2014

A mis padres

Agradecimientos.

Quiero manifestar mi agradecimiento a las doctoras Rafaela García López y María Jesús Martínez Usarralde por haberme brindado esta gran oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. Ambas han sido un apoyo y una guía imprescindible en este proyecto y han mostrado su generosidad ofreciendo su tiempo y sus conocimientos en los momentos necesarios.

También agradezco la contribución de los participantes en Erasmus y los coordinadores del programa que han colaborado en el presente estudio aportando sus vivencias.

Mi agradecimiento a Víctor y a todos aquellos que me han ofrecido su ayuda cuando la he necesitado.

Por último, quiero dar las gracias a José Miguel, a mis padres, Salvador y Anitín y a toda mi familia por ser el motor de mis capacidades y llenar la vida que tengo razones para valorar.

ÍNDICE

<u>Introducción General.</u>	11
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO	
<u>Capítulo 1: El programa Erasmus.</u>	17
1.1 Orígenes del Programa Erasmus.	19
1.2 Evolución del programa Erasmus.	30
1.2.1 Primera Etapa. Expansión del Programa Erasmus.	30
1.2.2 Segunda etapa. Erasmus: una estrategia al servicio del Espacio Europeo de Educación Superior.	49
1.2.3 Tercera etapa. El programa <i>Erasmus Mundus</i>	69
1.3 El programa Erasmus en la actualidad.	87
1.4 El futuro del programa Erasmus: Erasmus para todos o Erasmus +.	100
<u>Capítulo 2: Hacia un modelo de capacidades.</u>	114
2.1 El desarrollo humano de Amartya Sen. Un modelo de capacidades centrado en la libertad.	114
2.2 Las listas de capacidades y los caminos abiertos a partir de la teoría del desarrollo humano en el ámbito de las sociedades desarrolladas.	136
2.2.1 Las capacidades centrales de Martha Nussbaum.	137
2.2.2 Aportaciones en el proceso de expansión del modelo de capacidades desde el ámbito educativo.	144
2.2.3 Principales críticas al modelo de capacidades.	152
2.3 La Inteligencia Colectiva y su papel en un modelo de ámbitos de capacidades.	161
2.3.1 El concepto de Inteligencia Colectiva y su relación con otras aportaciones científicas.	162
2.3.2 Relación del concepto de IC con otros argumentos fundamentales en el ámbito del desarrollo humano.	174
2.3.3 Articulación del concepto de IC en un modelo de ámbitos de capacidades senianas.	182
2.4 Las competencias más valoradas en el ámbito laboral actual.	192
2.5 Una propuesta de ámbitos de capacidades.	201

BLOQUE II: METODOLOGÍA. UNA INVESTIGACIÓN CENTRADA EN EL EFECTO CAPACITADOR DEL PROGRAMA ERASMUS

Capítulo 3: Metodología. Una investigación cualitativa sobre el programa Erasmus.

.....	221
3.1 Fundamentos metodológicos de la investigación. Una propuesta de investigación cualitativa.-	223
3.2 El análisis de contenido, los cuestionarios en la investigación cualitativa y el programa NVIVO10.	231
3.3 Una primera aproximación al estado de la cuestión en cuanto al efecto capacitador del programa Erasmus.	239
3.4 Metodología.	250
3.4.1 Diseño de la Investigación.	251
3.4.2 Selección de la muestra.	256
3.4.3 Recogida de la muestra.	266
3.4.4 Sistema categorial.	269
3.4.5 Proceso.	274

BLOQUE III: RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL.

Capítulo 4: Resultados.

4.1 Resultados a partir del análisis de la información.	279
4.2 Resultados organizados por agente a partir de las referencias espontáneas.	352
4.3 Las categorías más protagonistas.	359
4.4 Comparaciones concretas entre los grupos de Sócrates II y PAP.	367
4.5 Interpretación de los resultados.	367
4.5.1 Los resultados y el desarrollo humano desde una óptica concreta de capacidades senianas.	368
4.5.2 La aplicación de un modelo de capacidades propio.	376
4.5.3 Indicadores y posibles líneas de investigación a partir de los resultados.	377
4.5.4 Características del programa a las que se atribuyen su efecto capacitador.	379

Capítulo 5: Conclusiones finales.

5.1 Limitaciones.	382
5.2 Conclusiones.	385

<u>Bibliografía.</u>	391
<u>Anexos.</u>	415

Introducción General.

Vivimos en plena sociedad de la información, en plena tormenta de informaciones diversas donde la revolución de las nuevas tecnologías ha disparado la diversidad de fuentes, medios, canales, emisores y productos comunicativos en general. En esa inmensa actividad informativa nos preguntamos dónde mirar, necesitamos pararnos y pensar sobre aquello que consideramos importante, sobre "quiénes somos y hacia dónde queremos ir". Necesitamos plantearnos objetivos individuales y objetivos colectivos que guíen nuestras actuaciones, nuestras aspiraciones vitales. En este camino estamos obligados a decidir, a saber qué queremos, qué tipo de sociedad nos planteamos, qué consideramos importante.

Este entorno es, además, un entorno de diversidades en movimiento, de flujos de personas y culturas, y de cambios frenéticos en muchísimos aspectos. Se trata de un mundo que crece en distintas direcciones y que conjuga personas con más control sobre las elecciones, y personas abocadas a vidas más inérgicas en base al arrastre provocado por las decisiones de otros. Hablamos de que existe la posibilidad de que el ser humano decida sobre su vida y desarrolle proyectos en base a sus intereses, en base a la vida que quiere vivir pero, en el momento en que nos encontramos, parece que dichas decisiones no están al alcance de todas las personas, lo que aboca a multitud de ellas a "dejarse llevar", a un futuro incierto en manos de otras personas e, incluso, de sistemas en que depositamos ciegamente nuestra confianza sin contribuir al diseño ni al desarrollo de los mismos.

Ante esta visión de la realidad, en los inicios del proyecto que presentamos no teníamos claro el marco de investigación en que nos íbamos a situar. Pretendíamos observar el programa Erasmus, pero debíamos tener una visión de mundo y de civilización a partir de las cuales poder evaluar dicha experiencia formativa. En plena búsqueda dentro del diluvio informativo nos encontramos con Amartya Sen y con Martha Nussbaum, ambos responsables de una de las propuestas con mayor relevancia en la actualidad sobre esa idea de mundo. Para algunos se trata de una de las iniciativas más influyentes en ámbitos como el de la Filosofía (moral y política), otros la consideran una de las mejores visiones (soluciones visionarias) sobre el desarrollo económico y, con ello, una alternativa al capitalismo actual y a los rumbos que está tomando el mundo en este sentido. Para nosotros va a constituir el ámbito en que deseamos contribuir al desarrollo, en concreto, va

a erigirse en nuestra elección de mundo y de desarrollo humano en base a la cual proponer desde la Pedagogía. Es decir, nos vamos a centrar en la dimensión educativa dentro de dicha idea de desarrollo basada en las *capacidades*.

A partir de aquí, presentamos un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio es la experiencia Erasmus, teniendo como protagonistas a aquellas personas que participan en el mismo, las que lo gestionan y promueven y a aquellos que se interesan por los beneficios de dicha iniciativa. En líneas generales, nos mueve el propósito de obtener información sobre las aportaciones del programa respecto al desarrollo de capacidades en el marco de una visión concreta de desarrollo humano. Nuestra finalidad última se concreta, por tanto, en la siguiente cuestión: ¿Cómo contribuye el programa Erasmus a dicho desarrollo humano?

Ante estas aspiraciones, ¿cómo debíamos estructurar nuestro proyecto de investigación? ¿Qué elementos debía contener? ¿Qué aspectos hemos considerado fundamentales en dicha empresa de profundizar en los beneficios del programa Erasmus en cuanto a su efecto capacitador? A nuestro juicio, una iniciativa de este tipo debía partir de un análisis en profundidad del objeto de estudio y del contexto en que éste se ha ido desarrollando pero, además, debía contener una fundamentación teórica que nos permitiese establecer los focos de atención, las dimensiones relevantes con respecto a una idea de desarrollo humano y, ya en una tercera etapa, debía desarrollar una experiencia concreta de investigación que nos ayudase a recopilar información en base a procesos empíricos.

Esto nos ha llevado a establecer, independientemente de la estructura en que organizamos los distintos capítulos, tres grandes procesos. En primer lugar, hacemos una revisión documental desde los orígenes del programa hasta la actualidad, teniendo en cuenta, por otro lado, documentación propia del entorno de influencia, agentes implicados y las perspectivas de futuro de dicha iniciativa de movilidad.

En segundo lugar, nos hemos ocupado en desarrollar una fundamentación teórica que ha concluido en un mapa concreto de desarrollo humano basado en las capacidades. Dicho mapa integra las teorías de los autores mencionados pero intenta constituirse como una visión más mixta, multidisciplinar y multidimensional, para, a partir del conocimiento

pedagógico, servir de guía de observación de aquello que queremos observar. Hemos elaborado un modelo de desarrollo humano desde la educación que se establece como propuesta pedagógica, de guía para la praxis educativa, y como guía de observación y análisis de iniciativas educativas.

Y en tercer lugar, para llevar a cabo tal propósito de observación, en una tercera fase, desarrollamos un proyecto de investigación específico con un diseño basado en el análisis de contenido y teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen hoy las nuevas tecnologías. Este análisis de contenido es posible gracias, en primer lugar, a la posibilidad de obtener información directa de los agentes implicados mediante técnicas como el uso de cuestionarios abiertos, así como la recuperación de textos digitalizados procedentes de distintas organizaciones relacionadas y, en segundo lugar, existen programas informáticos como el NVIVO 10 que nos facilitan esta labor, teniendo en cuenta que hemos desarrollado la investigación a partir de un diseño de corte cualitativo.

La estructura que hemos presentado responde a ese interés inicial por delimitar nuestros propósitos. Como hemos apuntado con anterioridad, nos preguntábamos qué queríamos hacer pero, además, por qué queríamos hacerlo. Es decir, también partíamos de una reflexión previa sobre la pertinencia de llevar a cabo un estudio sobre un tema como éste. La respuesta a la que llegamos en este sentido es que, por una parte, estamos ante una iniciativa que se encuentra en la actualidad en pleno auge: hablamos del propio programa Erasmus (que continúa en fase de crecimiento y expansión, como veremos a lo largo del estudio) y que es percibido por distintos organismos y agentes interesados como una iniciativa de gran éxito. Por otra parte, vivimos en un momento en que existen distintas voces que alertan de la necesidad de evolucionar en relación a los presupuestos en que basamos nuestro crecimiento y desarrollo como sociedades y como seres humanos. Hablamos de la necesidad de trascender la visión del crecimiento económico como único modelo de desarrollo y, por tanto, como criterio central en las decisiones, en este caso, sobre las iniciativas educativas.

Es decir, vamos a presentar una estructura que responde a nuestros intereses en cuanto al reto personal que supone observar iniciativas educativas en base a una idea de mundo, de civilización, de desarrollo humano; también, en respuesta a las necesidades surgidas a la hora de plantear dichos intereses (hablamos de las necesidades de tipo

operativo, las que nos impone la realidad misma y las que surgen en función de nuestros planteamientos iniciales y de las características del objeto de estudio); y por último, a la pertinencia del tema basada en el protagonismo del programa Erasmus en nuestro contexto y en el momento sociohistórico actual, así como la necesidad de preguntarnos, en estos momentos, sobre la idea de mundo en base a la cual evaluar una iniciativa formativa como ésta.

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

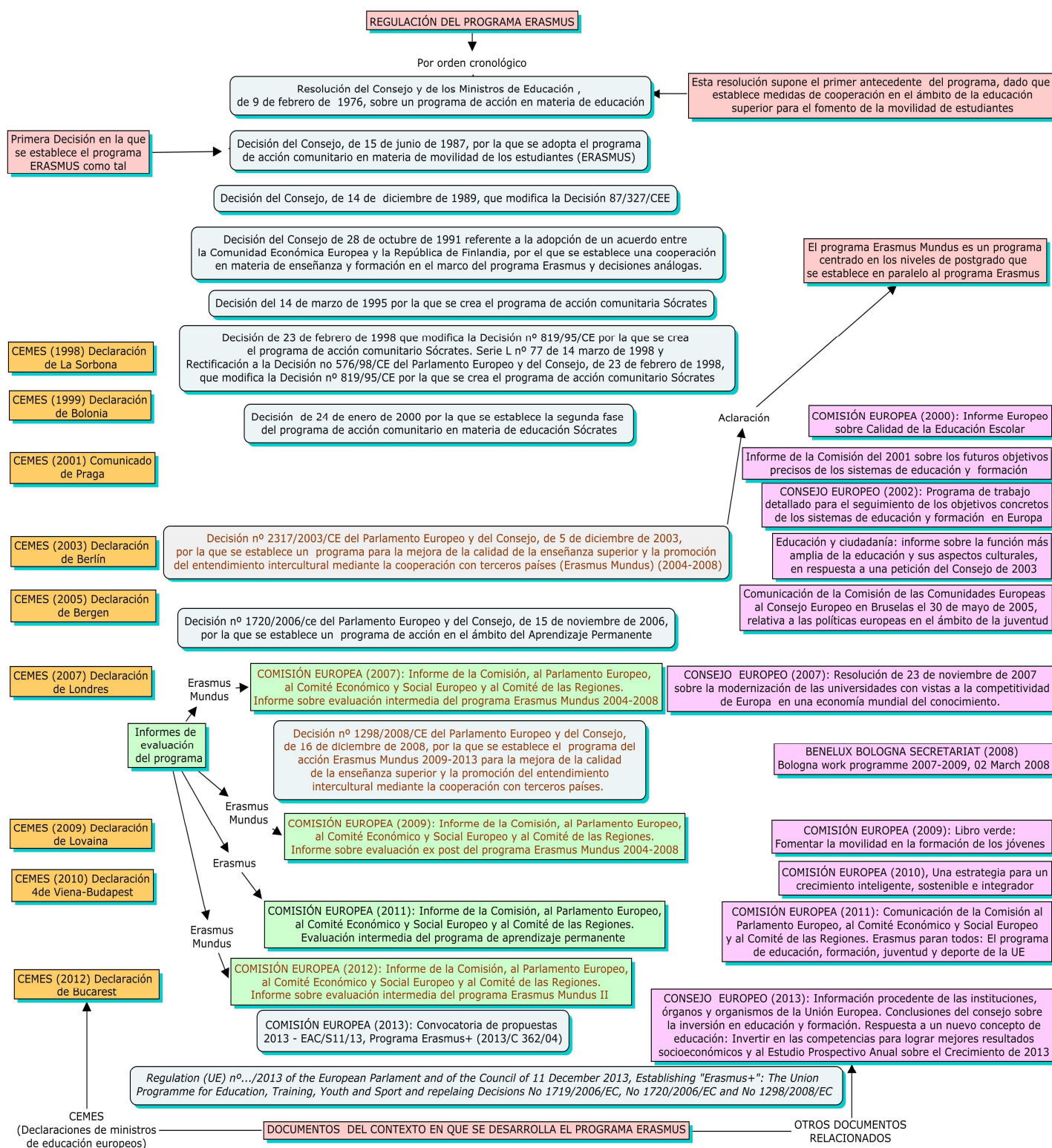
Capítulo 1: El programa Erasmus.

A lo largo de este capítulo vamos a hacer una revisión de las distintas regulaciones del programa Erasmus desde sus orígenes. Nuestra intención general es la de observar su evolución en el tiempo, así como el contexto en que éste se ha ido desarrollando. A un nivel más concreto, pretendemos ir extrayendo los conceptos más relevantes asociados al programa en cada etapa. Dichos conceptos serán fundamentales a la hora de comprender la iniciativa Erasmus. Por tanto, este repaso histórico no solo nos va a servir para describir el contexto en que se desarrollará nuestro estudio, sino para recopilar conceptos fundamentales que, con posterioridad, podremos relacionar con los resultados de la investigación.

Para realizar dicho análisis, hemos establecido los distintos apartados del capítulo en una estructura de etapas que se ajustan, en la mayoría de los casos, al proceso de sucesión cronológica de los acontecimientos. Como veremos a continuación, empezamos describiendo los orígenes de las acciones Erasmus y posteriormente, establecemos tres etapas en que se describe su evolución. Además, dentro de cada apartado abordamos las decisiones que regulan el programa en cada momento, deteniéndonos, por una parte, en aquellos conceptos más significativos presentes en dichas decisiones y, por otra, en la regulación y estructura de las acciones propuestas.

Cuando hablamos de "conceptos" nos referimos a aquellos principios, intenciones fundamentales y acepciones teóricas que inspiran (e impregnan) las acciones enmarcadas en la etiqueta Erasmus. En algunos casos se trata de principios muy generales que forman parte del proceso de desarrollo de la Unión Europea en general y que, por ello, nos aparecen en muchos de los documentos del contexto. En otros casos, nos encontramos términos más específicos, más ligados a las propias acciones del programa. En todo caso, consideramos que dicha información es clave para entender la iniciativa Erasmus, su nacimiento, su evolución, su importancia en la actualidad, sus correcciones y/o ajustes a lo largo del tiempo.

Mapa 1: Documentos analizados en el capítulo para la descripción del programa Erasmus.



Fuente: elaboración propia a partir de la documentación europea citada recopilada del DO de las Comunidades Europeas y de la Unión Europea y de otros documentos de entre los años 1976 y 2013.

Por otra parte, cuando hablamos del contexto, nos interesa comprender la interrelación de dicho programa con la evolución del marco europeo. Es decir, cómo se desarrolla esta iniciativa en un enclave social e histórico determinado: “*No hay texto sin contexto*” (Melich 2002, p. 6). No se puede entender la actividad del ser humano sino es en un marco sociocultural, histórico, físico..., determinados. Es por ello por lo que, en muchas ocasiones, haremos referencia a documentos que, sin estar directamente relacionados, forman parte de los ámbitos de cooperación en que se integra el propio Erasmus.

Para entender mejor dicha revisión hemos desarrollado un esquema (mapa 1) en que se recogen las Decisiones que regulan el programa, así como muchos de los documentos del contexto analizados a lo largo del capítulo. Dicha documentación se ha ordenado cronológicamente y se ha organizado por grupos, de modo que en el centro del mapa nos aparecen en gris las Decisiones que regulan el programa Erasmus, en la parte izquierda aparecen en naranja las Declaraciones de Ministros de Educación Europeos (CEMES), en la parte derecha otros documentos que hemos considerado relevantes, tanto del Consejo como del Parlamento Europeos y de otros organismos comunitarios y que se enmarcan en ámbitos de cooperación comunitaria similares y, por último, en verde nos aparecen documentos relacionados con la evaluación del propio programa en su aplicación¹.

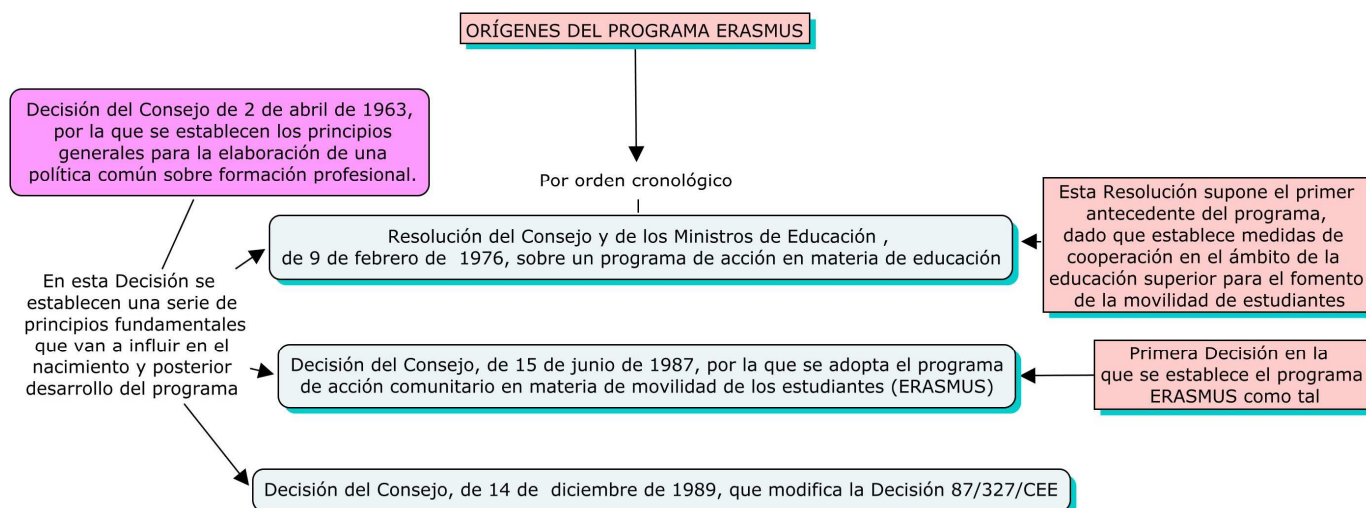
1.1 Orígenes del Programa Erasmus

En este apartado, y como ya hemos anticipado, pretendemos hacer una revisión sobre los orígenes del programa respondiendo a cuestiones como: ¿En qué intereses iniciales se apoya la iniciativa de crear el Programa Erasmus? ¿En qué ámbitos de cooperación comunitaria se asienta? ¿Qué conceptos clave aparecen en esos primeros orígenes? y ¿Cómo se constituye? Vamos a analizar ese primer contexto que da sentido a la iniciativa que nos ocupa y que, por otra parte, nos permitirá entender la creación de un programa como éste y su posterior evolución. Para ello, nos vamos a centrar en aquellos documentos que dan origen a las primeras iniciativas, así como en las primeras Decisiones que regulan el programa como tal (mapa 2).

¹ El mapa 1 (como en el caso de aquellos que expondremos con posterioridad) pretende ser una guía visual de la estructura que componen dichos documentos, es por ello por lo que hemos incorporado solo la información que consideramos relevante a la hora de reconocerlos. Con posterioridad son citados de forma correcta en la bibliografía para facilitar su búsqueda y/o recuperación.

Si comenzamos en el nacimiento del programa, debemos remontarnos a la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*². A partir de esta Resolución, el Consejo inicia la regulación de un programa que acoge en su seno medidas de cooperación en el marco de Educación Superior.

Mapa 2: Documentos analizados en el apartado sobre los orígenes del programa Erasmus.



Fuente: elaboración propia a partir de la documentación europea citada recopilada del DO de las Comunidades Europeas de entre los años 1963 y 1989.

Es importante resaltar los ámbitos de cooperación subyacentes porque dan sentido al nacimiento de esas primeras iniciativas. Por una parte, la necesidad de integrar en los distintos países de la *Comisión*³ a gente procedente de otros países miembros, o simplemente vecinos, abre una vía de cooperación para que los diversos sistemas educativos compartan experiencias, desarrollen puntos comunes, se preparen para la acogida de dicha diversidad, etc. Además, cobra ya mucha fuerza la idea de la formación en idiomas que permita la mencionada integración y dicho acercamiento mutuo en un espacio europeo que, cada vez más, favorece flujos de ciudadanos⁴ entre países. En el propio Preámbulo de la Resolución se hace referencia a otra Resolución previa del consejo

² DO de las Comunidades Europeas, serie C, n° 38, de 19 de febrero de 1976.

³ En aquellos momentos en la actual Unión Europea ya se había incorporado el término: *Comisión Europea* (organismo que integraba las tres organizaciones anteriores entre países europeos: CEE, CECA y CEEA, bajo el nombre de Comunidades Europeas).

⁴ Aunque utilizamos el término "ciudadanos", debemos aclarar que no nos referimos a la condición de ciudadano europeo, teniendo en cuenta el momento histórico del que hablamos. En concreto, hacemos referencia a esa intención de los organismos comunitarios de la época de favorecer las relaciones entre los países subscritos a dichos acuerdos.

de 1974⁵, así como a una serie de propuestas⁶ presentadas al Consejo sobre un programa de acción social, relacionado con la integración de ciudadanos inmigrantes y la inserción escolar de sus hijos en el país receptor. Por tanto, y aunque no podemos hablar (en este momento) de una relación directa de este interés social con el futuro programa Erasmus, sí podemos decir que las primeras iniciativas en materia de cooperación en Educación Superior que, a su vez, suponen un primer paso hacia el programa, nacen en el contexto de unas decisiones influidas por este tipo de intereses.

Por otra parte, el otro ámbito que aparece es el de la cooperación en materia de educación entre países miembros. En este sentido, la presente Resolución establece una serie de medidas para el intercambio de información entre países y agencias educativas, así como el impulso de la movilidad e intercambios temporales de docentes para perseguir dicho acercamiento entre sistemas educativos europeos. Encontramos diversos ejemplos en el Preámbulo que hacen referencia a este segundo ámbito de cooperación como, por ejemplo: las consideraciones del Comité Económico y Social de 1975⁷, donde se recuerda que la educación ha de desempeñar un papel esencial en el desarrollo de la Comunidad Europea. Por tanto, podríamos decir que los dos antecedentes en materia de cooperación europea que dan pie al nacimiento del programa Erasmus (y que aparecen en la presente Resolución) son, por una parte, la acción social conjunta y, por otra, la acción educativa.

El hecho de que nos aparezca el espacio de cooperación educativa no sorprende dada la naturaleza del programa, pero sí es importante señalar que en sus orígenes aparecen los intereses sociales relacionados con la integración. Aun así, hay que matizar que, aunque hablamos de cooperación de naturaleza social y educativa, dichas intenciones están relacionadas con otros intereses de tipo económico que eran los protagonistas en esos momentos. En los años 1970 Europa vivía un proceso de reconstrucción económica e industrial debido al contexto de crisis en el que se encontraba. Fruto de esa reconversión económica, los responsables de la Comunidad se empiezan a fijar en la cooperación a nivel de educación, pero solo limitada a medidas favorecedoras de dichos flujos de trabajadores que, a su vez, generaban necesidades de integración social. Lo que queremos

⁵ Consejo Europeo (1974). *Resolución del Consejo de 21 de enero de 1974 sobre un programa de acción social*. DO de las Comunidades Europeas, serie C, nº 13, de 12 febrero de 1974, p. 1.

⁶ Comisión Europea (1974). *Propuestas presentadas al Consejo por la Comisión el 19 de diciembre de 1974 a favor de los trabajadores migrantes y de sus familias y el 28 de julio de 1975 sobre la escolarización de los hijos migrantes*. DO de las Comunidades Europeas, serie C, nº 213, de 17 septiembre de 1975, p. 2.

⁷ DO de las Comunidades Europeas, serie C, nº 255, de 7 de noviembre de 1975, p. 10.

apuntar aquí es que, aunque vamos a hablar de cooperación en materia social y educativa, somos conscientes de que dichas medidas partían de las necesidades generadas por la cooperación a nivel económico (Valle, 2004).

Revisado el Preámbulo, ¿cuáles son las propuestas presentes en la citada Decisión, que podemos calificar como antecedentes del programa Erasmus? Las tres grandes iniciativas propuestas en este nivel educativo se identifican con:

- *"Estimular el desarrollo de los vínculos, con y entre, las organizaciones que representen a los centros de enseñanza superior".*
- *"La promoción de breves jornadas de estudio con fines específicos para el personal docente, el personal administrativo y los investigadores".*
- *"Estimular el desarrollo de los programas comunes de estudio o de investigación entre centros de estados miembros"⁸.*

Dentro de este marco de acciones se desarrollan una serie de medidas para favorecer la movilidad de estudiantes y personal docente e investigador. Por ejemplo, se habla del establecimiento de un debate entre los responsables de la enseñanza superior de los países miembros para favorecer la recepción de estudiantes procedentes de otros países. También aparece ya el concepto de beca que permita dicha movilidad, de modo que un estudiante pueda completar su formación en otro país miembro. Se establecen líneas para el reconocimiento académico de títulos entre países (al menos, se ponen los medios para que los países y sus centros de Educación Superior puedan generar acuerdos en este sentido).

En el caso concreto de los idiomas, se promueven iniciativas para que los profesores responsables de la enseñanza de otras lenguas comunitarias en cada país realicen estancias en países miembros para completar su formación en idiomas.

Entre dichas propuestas nos aparecen menciones relacionadas con la igualdad de oportunidades, así como con la necesidad de ligar la Formación Superior a la inserción

⁸ DO de las Comunidades Europeas, serie C, n° 38, de 19 febrero 1976. Art. IV, 13.

laboral. Hablamos de intereses que, ya en ese momento, se vinculan a la educación en general y a la Formación Superior en particular.

Como conclusión a la revisión de esta primera iniciativa, que hemos vinculado con los orígenes del programa, podríamos decir que dichos orígenes responden tanto a necesidades de tipo social como educativo (ambas vinculadas con los intereses en cooperación económica). Además, ya aparecen conceptos clave como el de la *movilidad* como aspecto valioso en la formación, así como en el aprendizaje de lenguas, el concepto de *igualdad de oportunidades* y la relación entre Formación Superior e inserción laboral y empleo.

Siguiendo con este repaso de los orígenes del programa, una segunda fase del análisis nos lleva a detenernos en la *Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*⁹. Esta decisión es la primera que establece el programa como tal y será modificada con posterioridad por la *Decisión del Consejo de 14 de diciembre de 1989*¹⁰. Aunque a continuación vamos a analizar estas Decisiones, es importante comentar que anteriormente a las mismas ya existían, entre algunos países europeos, acuerdos para el fomento de la movilidad de sus estudiantes de Educación Superior basados en lo dispuesto anteriormente y, por tanto, aunque el programa Erasmus nace como tal a partir de la decisión de 1987, ya habían antecedentes de experiencias similares limitadas a algunos países miembros.

Si anteriormente hablábamos de orígenes relacionados con la cooperación a nivel social y educativo en líneas generales, cuando se establece la regulación del programa Erasmus, en el Preámbulo de la citada Decisión, cobran gran importancia las citas relacionadas con la cooperación en Formación Profesional, así como la mejora en el aprovechamiento de todo el capital intelectual de los países miembros, el desarrollo tecnológico... Es decir, la mayor parte de referencias a Decisiones en que se fundamenta el programa, están relacionadas con dicha cooperación en materia de formación de capital humano de alto nivel, para mejorar la competitividad de la *Unión* en el mercado económico mundial.

⁹ DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 166, de 25 junio de 1987, p. 20.

¹⁰ DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 395, de 14 de diciembre de 1989, p. 23.

Un primer ejemplo de esto es la referencia a la Decisión del Consejo de 1963¹¹, en la que se establecen los principios de la política común sobre Formación Profesional. Ésta es la primera referencia que aparece en la Decisión, enmarcando así de forma directa la iniciativa del Programa Erasmus en el contexto de la Formación Profesional en Europa. Concretamente, se hace referencia al segundo principio de dicha Decisión dirigido a que los *individuos*, en el marco europeo, se beneficien de la máxima Formación Profesional posible, satisfaciendo a su vez las exigencias de un contexto en constante progreso...; y al sexto principio, relacionado ya más directamente con el intercambio de especialistas entre países miembros.

Es decir, a los ámbitos de cooperación anteriores relacionados con la acción social y educativa comunes, hay que añadir el de la Formación Profesional, incluso podríamos decir que, en ese momento, este último se convierte en el ámbito de cooperación más importante en el que se integra el programa Erasmus. Ya en la Decisión de 1989, que modifica a la presente (de 1987), se acaba de determinar de forma clara la vinculación del programa con el citado ámbito. Para ilustrar esta última idea vamos a recoger una cita del Preámbulo de la Decisión de 1989 en que se hace explícita dicha vinculación directa:

“Considerando que a la luz de la sentencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas de 30 de mayo de 1989, procede aclarar la situación, estableciendo que en adelante el programa Erasmus entra exclusivamente en el ámbito de política común de la Formación Profesional prevista en el artículo 128 del Tratado”(Consejo Europeo, 1989, p. 23).

Es decir, aunque nos han aparecido otros ámbitos de cooperación anteriormente y, aunque nos aparezcan otras referencias en el preámbulo de esta última Decisión que desvelan influencias diversas en relación al programa, a partir de este momento el ámbito de cooperación de referencia va a ser el de la Formación Profesional.

Continuando con esta línea y avanzando hacia otros conceptos relacionados, vamos a detenernos en otro fragmento del Preámbulo, esta vez, de la Decisión de 1987:

¹¹ DO de las Comunidades Europeas, nº 63, de 20 de abril de 1963, p. 1338/63.

*“Considerando que la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial depende de la aptitud para valorar la totalidad de los recursos intelectuales de las universidades de todos los estados miembros, para que proporcionen una formación del más alto nivel posible en beneficio mutuo de la comunidad en su conjunto”*¹².

A partir de esta referencia, podríamos decir que están muy presentes los orígenes de cooperación económica de la *Comisión*. El programa Erasmus se enfoca a la mejora de la actividad económica conjunta, viéndose los estados miembros como un equipo que compite en conjunto con el resto del mercado mundial. Por tanto, vemos cómo cobra fuerza la unión entre *mercado* y Formación Superior (y movilidad). Vamos a resaltar algunos conceptos que aparecen vinculados a esta idea: *cooperación tecnológica, recursos humanos necesarios, competitividad de la Comunidad en el mercado mundial, recursos intelectuales, formación de alto nivel, potencial intelectual, desarrollo de actividades económicas*. Hemos capturado dichos conceptos porque, a lo largo de la presente revisión documental, se verá una evolución en los mismos.

Pero, por otra parte, en esta Decisión del 1987 también nos aparecen otros conceptos, otros ámbitos de cooperación, que no tienen una vinculación tan directa con los aspectos económicos. En primer lugar, podríamos decir que la cooperación entre universidades y centros de Educación Superior dentro del marco europeo es una de las ideas más repetidas en el Preámbulo. Es verdad que en muchos casos esta idea está directamente relacionada con los aspectos analizados anteriormente pero, en cambio, en otras ocasiones se dejan ver intereses como la necesidad de acercamiento entre los sistemas educativos de Formación Superior. De nuevo se vislumbra aquel interés de cooperación en materia de educación y podríamos decir que ya encontramos antecedentes importantes de lo que, con posterioridad, será el Marco Europeo de Educación Superior.

En segundo lugar, no solo se habla de cooperación en materia educativa, sino que se va más allá. En concreto, se hace referencia a la idea de una "ciudadanía europea". A continuación recogemos una cita concreta del Preámbulo donde se recoge dicho interés:

¹² DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 166, de 25 de junio de 1987, p. 20.

“Considerando que el Consejo Europeo, en su reunión de los días 28 y 29 de junio de 1985, aprobó el informe del Comité ad hoc sobre la Europa de los Ciudadanos y encargó al Consejo y a la Comisión que, en el marco de sus respectivos poderes, garantizaran el cumplimiento de las propuestas que contiene dicho informe;

Considerando que la Comisión, a raíz de la iniciativa del Consejo Europeo referente a la Europa de los Ciudadanos, considera necesario dar máxima prioridad a la cooperación universitaria” (Consejo Europeo, 1987, p. 20).

Es decir, por una parte hay una vinculación directa del programa con las iniciativas en el marco de la *Europa de los Ciudadanos* y, por otra, se establece como punto prioritario dentro de este marco la cooperación en Educación Superior. Por tanto, podemos decir que la idea del desarrollo de una ciudadanía europea (que ya había aparecido en aquellos momentos en el seno de la *Comisión*) también aparece entre los fundamentos en que se asienta el programa Erasmus.

Con posterioridad, la decisión de 1989 seguirá vinculando el programa a la *Europa de los Ciudadanos*, en concreto al Informe de 1986¹³ en el que se especifica la aspiración de que el 10% de los estudiantes europeos de Educación Superior, hayan cursado estudios en universidades de más de un estado miembro en 1992. Es decir, aparece una vinculación importante entre la movilidad de estudiantes de Educación Superior y el fomento de una ciudadanía europea.

A modo de una primera conclusión, podríamos concretar los ámbitos de cooperación en que se fundamenta el nacimiento del programa Erasmus, en los siguientes:

1. Cooperación en materia de educación en general y de Educación Superior en particular.
2. Cooperación en materia de Formación Profesional y competitividad económica.

¹³ DO de las Comunidades Europeas, serie C, nº 148 de 16 de junio de 1986, p. 125.

3. Cooperación en el ámbito de la acción social y ciudadana (hacia una ciudadanía europea).

Todas estas ideas e influencias se integran entre los objetivos de las acciones Erasmus (visto desde la Decisión de 1987), en concreto y a modo de resumen, queremos destacar que el programa parte con la misión de: aumentar la movilidad de estudiantes y profesores de Educación Superior entre los países miembros (reconociendo un marco de igualdad de oportunidades); favorecer la cooperación entre universidades; mejorar la calidad de la Formación Superior; favorecer las relaciones entre ciudadanos de diversos países miembros; y favorecer el conocimiento mutuo entre estados miembros.

Llegados a este punto ¿Cómo se establece aquel primer Programa Erasmus? ¿Cómo se organiza la propuesta inicial de 1987? ¿Qué iniciativas concretas se impulsan? Para describir el programa en su origen, vamos a nombrar brevemente las acciones que se establecen en aquella primera Decisión (que nos aparecerán también en la corrección de 1989).

En primer lugar (como *Acción 1*), se establece una organización en forma de red de universidades inscritas al programa, que reciben fondos en función de su participación en el mismo y que han de establecer acuerdos que permitan dicha movilidad. En este sentido se reconoce la posibilidad de que las universidades den ayudas tanto a alumnos como a profesores y personal administrativo para dichos fines. En el caso concreto de los estudiantes, se prevé movilidad dentro de una misma titulación y también para la adquisición de otra titulación en un país miembro...

En segundo lugar (y como *Acción 2*), la *Comunidad* establece un sistema de becas directas para los estudiantes, con el fin de favorecer las medidas mencionadas. Éste va a ser, a nivel específico, el ámbito en que desarrollemos la presente investigación, es decir, sobre las acciones becaadas relacionadas con la movilidad de estudiantes. La distribución de estas becas tiende al reparto equilibrado entre países miembros y, en ese primer momento, se establecen como criterios de distribución de fondos: el número de estudiantes universitarios del país, así como el número de jóvenes en edades comprendidas entre los 18 y 25 años de edad. Por otra parte, las becas se dirigen a cubrir, concretamente, gastos de movilidad, diferencias de coste de vida entre país de origen y país de destino y gastos

de preparación lingüística. Las becas se establecen, prioritariamente, para estudiantes de los programas integrados en la red mencionada (*Acción 1*) y para periodos entre tres y doce meses de duración.

En tercer lugar (*Acción 3*), se promueven líneas de acercamiento entre los sistemas de Educación Superior, fomentando la creación de *unidades capitalizables* (créditos académicos) equiparables entre universidades; acercamiento en cuanto a titulaciones y reconocimiento de títulos en estados miembros y acercamiento en el establecimiento de ciclos comunes entre universidades, para facilitar el reconocimiento académico mutuo y el intercambio de experiencias.

En cuarto lugar (*Acción 4*), se impulsa el establecimiento de programas de corta duración que integren a diversos estudiantes de estados miembros, así como la organización de conferencias especializadas para expertos de alto nivel. Además, en esta *Acción 4*, se contemplan iniciativas para favorecer la difusión del programa y el intercambio de información entre alumnos y/o docentes, para favorecer el desarrollo de la cooperación.

Una vez descrita esta propuesta inicial de la Decisión de 1987, vamos a centrarnos en las modificaciones y aportaciones más importantes que incorpora la Decisión de 1989. Aparte de lo comentado sobre la vinculación directa, y en exclusividad, del programa en el ámbito de cooperación de la Formación Profesional, así como de lo mencionado sobre las referencias a la *Europa de los Ciudadanos*, aparecen ya una serie de modificaciones a partir de la experiencia de su aplicación.

En primer lugar, en el Preámbulo de esta decisión aparece una vinculación con el *Programa Lingua*¹⁴, en concreto en relación con su objetivo principal que persigue fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de los países miembros. Es decir, se vincula el programa Erasmus con el aprendizaje y perfeccionamiento de otras lenguas, como aparecía en los primeros antecedentes comentados.

¹⁴ Regulado por la Decisión recogida en: DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 239 de 16 de agosto de 1989, p. 24.

En segundo lugar, en la presente Decisión se hace referencia a la valoración sobre la aplicación del programa, estableciéndolo como una iniciativa eficaz a la hora de fomentar la movilidad. Estas conclusiones son la justificación por la cual las modificaciones van a tender a la ampliación del presupuesto y a focalizar la atención en el colectivo de los estudiantes. En esta línea, podemos ver cómo se excluyen las iniciativas relacionadas con la investigación y el desarrollo tecnológico, y se pone énfasis en la movilidad de estudiantes. En general, se amplía notablemente la dotación económica para el mismo periodo (de 85 millones de Ecus¹⁵ a 192 millones de Ecus), dotación prevista hasta 1990. Por tanto, no cabe duda de que hubo una valoración muy positiva, que llevó a las instituciones europeas a plantearse la ampliación del presupuesto ya establecido en la resolución anterior.

A partir de aquí, los criterios sobre la asignación de fondos también van a variar. En el caso de la *Acción 2*, se asigna ya un mínimo de 100 becas para cada país, mínimo que no aparecía en la Resolución anterior y se hace una referencia al equilibrio entre disciplinas, que tampoco aparecía en el anterior documento.

En relación a la *Acción 3*, se reducen las líneas de actividad y se concreta el presupuesto específico para cada una. En concreto, se establece una línea relacionada con el desarrollo de unos créditos académicos transferibles y otra referida al intercambio de comunicación en relación al reconocimiento académico mutuo.

En conclusión, podríamos decir que esta última Decisión, que supone la rectificación de la anterior:

- Enmarca de forma directa el programa Erasmus en el ámbito de cooperación europea de la Formación Profesional, sin por ello eliminar otro tipo de intereses relacionados con la ciudadanía europea, la cooperación en materia de educación y el fomento del aprendizaje de idiomas.

¹⁵ Unidad Monetaria Europea usada entre 1979 y 1999 (primero por la Comunidad Europea y posteriormente por la Unión Europea) como una unidad de contabilidad interna para el contexto europeo, que nunca llegó a ser física como el Euro, pero que permitía una ponderación de las monedas de los distintos países miembros a una unidad de valor común.

- Y, a partir de la evaluación sobre la implantación del programa, amplía notablemente la dotación económica y concreta la distribución de la misma.

1.2 Evolución del programa Erasmus.

Para desarrollar este apartado, y tal y como hemos apuntado al inicio del presente capítulo, hemos hecho una revisión, tanto de la normativa directamente relacionada con el programa Erasmus, como de aquella documentación oficial europea que, directa o indirectamente, ha influido en el desarrollo del mismo o simplemente ha formado parte del contexto en que éste se ha ido desarrollando. Para ello, hemos considerado importante dividir dicho desarrollo en tres grandes etapas: una primera que hemos ubicado entre los inicios del programa y su fase de inmersión dentro del programa Sócrates; una segunda etapa que se inicia a partir de su inclusión dentro del Programa de Aprendizaje Permanente, y una tercera etapa en la que describimos la aparición y desarrollo del programa *Erasmus Mundus*.

1.2.1 Primera Etapa. Expansión del Programa Erasmus.

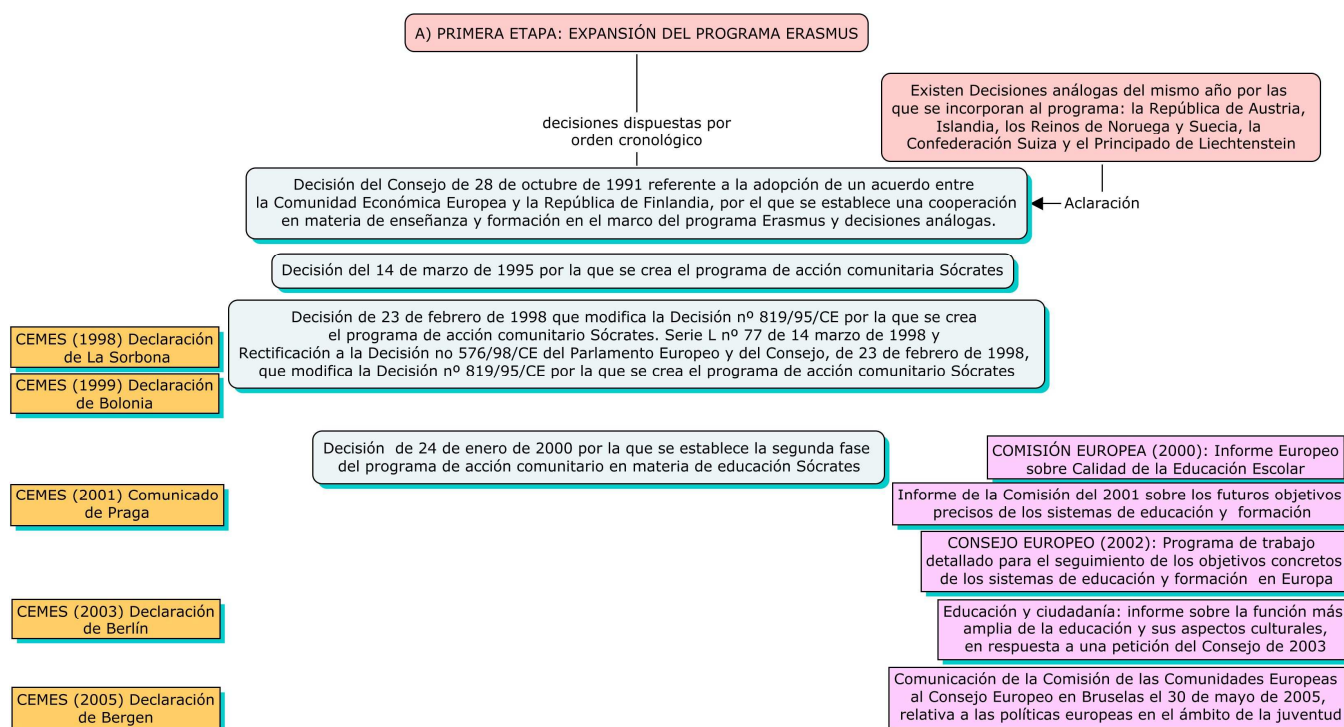
Para empezar el análisis de esta primera etapa, y al igual que estamos haciendo en cada uno de los apartados, recogemos en el mapa 3 aquellos documentos más representativos de este periodo. El mapa 3 sigue la lógica organizativa de los mapas anteriormente expuestos.

En primer lugar, y centrándonos en lo que hemos denominado "expansión del programa", ya en 1991 aparecen nuevas Decisiones en las que se incorporan países no miembros de la Comunidad Económica Europea a la iniciativa Erasmus. Hablamos, por ejemplo, de la *Decisión del Consejo de 28 de octubre de 1991 referente a la adopción de un acuerdo entre la Comunidad Económica Europea y la República de Finlandia, por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa Erasmus*¹⁶. Dado que en esos momentos aparecen también Decisiones análogas por las que se incorporan al programa: la República de Austria, Islandia, los Reinos de Noruega y Suecia, la Confederación Suiza y el Principado de Liechtenstein, es importante

¹⁶ DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 332, de 28 de octubre de 1991, p. 11.

aclarar aquí que hemos citado la presente Decisión como ejemplo de dichas nuevas incorporaciones.

Mapa 3: Documentos analizados en la primera etapa: Expansión del Programa Erasmus.



Fuente: elaboración propia a partir de la documentación europea citada recopilada del DO de las Comunidades Europeas y de la Unión Europea respectivamente, así como de otros documentos de entre los años 1991 y 2005.

Si nos centramos en el hecho de la suma de nuevos participantes en las acciones Erasmus, podemos ver cómo, en aquel momento, países como la República de Finlandia que no formaba parte de la Comunidad Económica Europea ni, por tanto, de la *Comisión Europea*, pero sí eran miembros del Acuerdo Económico de Libre Comercio (como muchos de los demás casos apuntados), se adherían a esta iniciativa de cooperación en Formación Superior. El hecho significativo es que el programa empieza a cobrar relevancia, hasta el punto de sumar a países no sometidos ni a los acuerdos ni a la normativa comunitaria. Esto hace que nos preguntemos sobre la visión que se tenía de dicha iniciativa en aquellos momentos: por ejemplo, ¿qué intereses había de fondo en aquella Decisión? ¿Qué lleva a un país como la República de Finlandia a querer

incorporarse a dicho programa? En la citada Decisión se establecen como razones fundamentales: el potencial del programa respecto a la mejora de los recursos humanos de ambos participantes del acuerdo; y la contribución a un futuro desarrollo homogéneo de la Formación Superior. Es decir, por una parte, el potencial del propio programa en sí como estrategia educativa basada en la movilidad (estrategia educativa que se considera valiosa para desarrollar capital humano de alto nivel), hace que otros países se interesen por la participación en el mismo. Y, por otra parte, vemos cómo subyace la intención de caminar hacia una zona europea común de Educación Superior, en aquel momento, solo sujeta a intereses relacionados con el desarrollo económico.

Pero además de estos intereses, ya podemos empezar a hablar de lo que llamaremos a lo largo de este análisis "tendencia aperturista" del programa. Desde el punto de vista de los países miembros y de la propia *Comisión* va a haber, cada vez más, un interés por extender esta iniciativa a más países. Esto nos lleva a pensar en dos ideas. En primer lugar, dado que se asocia constantemente a la preparación para el contexto económico (mercado) y a la evolución del mismo, resulta obvio pensar que la creciente mundialización de dicho mercado va a arrastrar al programa Erasmus hacia una creciente apertura. Es decir, para cumplir dichas finalidades, dado que el contexto se globaliza, el programa tenderá también a dicha globalización. Este mismo proceso se está viviendo, a su vez (en la actualidad), en relación a la internacionalización de la Educación Superior (a nivel mundial). La llamada internacionalización se interpreta como un fenómeno vinculado a los desafíos que impone la globalización económica (Fernández, Pérez & Vaquero, 2009). En segundo lugar, resulta significativo el hecho que el programa Erasmus sea una de las iniciativas que preceden a acuerdos más importantes. Tal y como pasó con la República de Finlandia (así como con Suecia, Austria, Noruega), veremos cómo en la actualidad, países que aun no forman parte de la *Unión Europea*, participan en el programa Erasmus. Países, muchos de ellos, en proceso o con la intención de formar parte de la *Unión* en el futuro. Lo que queremos decir es que, aunque no podamos afirmar que hay un interés claro de utilizar dicho programa, en un primer momento (y en el conjunto de otras medidas), para el acercamiento entre pueblos, culturas, etc., de fuera de la *Unión*, veremos cómo el programa Erasmus se anticipa a otro tipo de acuerdos con países no miembros. Esta idea ya formaba parte del programa desde sus inicios pero, en su primera fase, se vincula a los países miembros. En cambio veremos cómo va cobrando fuerza, tal y

como desarrollemos el apartado y nos aparezcan otros documentos, la visión más aperturista hacia otros países.

Posteriormente, en el intento de aglutinar distintas acciones en materia de cooperación educativa, las acciones Erasmus pasan a formar parte del programa Sócrates. Cabe aclarar que se trata de un momento en que la educación se percibe como un tema fundamental en el proceso de construcción europea (a partir del Tratado de Maastricht en 1993 en que cobra gran importancia la idea de una Ciudadanía Europea). Es por ello por lo que Europa va a caminar hacia una mayor cooperación educativa como estrategia fundamental para el desarrollo de dicha ciudadanía (Valle, 2004). Por tanto, se crean programas más globales con la intención de aglutinar las distintas iniciativas, antes inconexas, en materia de educación. Un ejemplo de dicho proceso es el Programa Sócrates, que se establece como una estrategia más completa dirigida a fomentar la cooperación entre países, la movilidad de profesores y estudiantes de distintos niveles educativos, la promoción de un espacio europeo de cooperación en materia de enseñanza, el fomento de *la dimensión europea*, la promoción del conocimiento de lenguas comunitarias entre ciudadanos europeos... En concreto, el programa Sócrates integra los siguientes subprogramas: Erasmus, Comenius y acciones transversales como Lingua, EURYDICE y ARION.

Dicho programa quedó regulado por la *Decisión del 14 de marzo de 1995 por la que se crea el programa de acción comunitaria Sócrates*¹⁷. Para empezar la revisión de este documento, vamos a hacer una recopilación de los conceptos más significativos que nos aparecen en el Preámbulo (cuadro 1) y que, por tanto, nos dan pistas de los fundamentos en que se asienta en estos momentos el programa Erasmus (que es el que a nosotros nos preocupa). Para ello, hemos establecido un sistema de clasificación de dichos conceptos relacionándolos con ámbitos de cooperación europea. Dicha clasificación está basada simplemente en una intención organizativa, para facilitar la recogida de la información y para poderla mostrar de un modo más claro. Además, es importante matizar que muchos conceptos podrían formar parte de distintos ámbitos a la vez, ante lo cual se ha optado por situar a cada uno de ellos en el que creemos, es el ámbito con una mayor vinculación.

¹⁷ DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 87, de 20 de abril de 1995, p. 10.

Cuadro 1: Conceptos más significativos presentes en la Decisión del 14 de marzo de 1995 sobre el programa Sócrates, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación entre estados miembros, • dimensión europea de los estudios, • formación de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo económico, • competitividad y empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad europea, • igualdad entre hombre y mujeres, • personas desfavorecidas, • dimensión intercultural, • racismo y xenofobia.

Fuente: elaboración propia a partir de la Decisión: DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 87, de 20 de abril de 1995.

Cuadro 2: Conceptos más significativos presentes en las Decisiones anteriores sobre el programa de 1976, 1987 y 1989, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación en materias de educación, • educación y desarrollo de la comunidad, • formación de alto nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación tecnológica, • recursos humanos necesarios, • competitividad de la Comunidad en el mercado mundial, • recursos intelectuales, • potencial intelectual, • desarrollo de actividades económicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Europa de los Ciudadanos, • igualdad de oportunidades, • Integración (referida a la inmigración).

Fuente: elaboración propia a partir de las Decisiones: DO de las Comunidades Europeas, serie C, nº 38, de 19 de febrero de 1976; DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 166, de 25 de junio de 1987, p. 20.; y DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 395, de 14 de diciembre de 1989, p. 23.

Si recordamos aquella primera recopilación de conceptos básicos presentes en las primeras Decisiones (que aquí recogemos en el cuadro 2) vemos cómo aparecen diferencias. Hay una evolución relacionada con la parte más social de la cooperación que va ganando protagonismo, relacionando dichas acciones con la lucha contra el racismo y la xenofobia, el fomento de la interculturalidad, fomento del acceso a personas desfavorecidas, etc. Con posterioridad veremos que esta tendencia continúa. Sin embargo,

los intereses subyacentes son esencialmente los mismos: por una parte están aquellos intereses vinculados al desarrollo económico y a la competitividad de Europa en el mercado mundial y, por otra, la idea del acercamiento entre pueblos y sistemas educativos y de la promoción de una ciudadanía europea (aunque en este último caso con mucha más convicción, como hemos apuntado con anterioridad).

Siguiendo con esta revisión, ¿qué acciones integra el programa Erasmus en estos momentos? ¿Nos aparecen variaciones significativas con respecto a las regulaciones anteriores? A partir de la presente Decisión se establecen 2 acciones fundamentales frente a las 4 que se recogían anteriormente. Si recordamos las 4 acciones anteriores, éstas hacían referencia a: el establecimiento de una red de universidades inscritas al programa; un sistema de becas para los estudiantes; el fomento de líneas de acercamiento entre sistemas de Educación Superior de países miembros; y programas de corta duración así como medidas favorecedoras de la difusión del programa Erasmus. Con respecto a la presente Decisión, ésta establece las siguientes acciones:

- Acción 1: Promoción de la dimensión europea de las universidades.
- Acción 2: Fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de las becas Erasmus.

En primer lugar, la Acción 1 se dirige al fomento de la cooperación interuniversitaria (ahora se habla de Programas Interuniversitarios de Cooperación), integrando, además, el fomento de la *dimensión europea de la universidad, contratos institucionales y proyectos universitarios de cooperación*. En esencia acoge las medidas de las antiguas acciones 1 y 3, así como parte de la Acción 4 (en referencia a los programas intensivos de corta duración). Por tanto, esta Acción viene a profundizar en las antiguas redes de universidades inscritas al programa, detallando ya más medidas basadas en el acercamiento entre sistemas de enseñanza superior, avanzando en sistemas equivalentes de créditos, programas de formación comunes... Por ejemplo, con respecto a la llamada *dimensión europea*, se contempla financiación para la introducción de materias o acciones formativas en las universidades que refuercen dicha *dimensión*, mediante la oferta de formación en otras lenguas comunitarias, o acciones formativas basadas en el conocimiento de la diversidad cultural, política, artística del contexto europeo (sin duda

esta incorporación está relacionada con lo que hemos llamado antes incremento de la dimensión más social del programa o, más concretamente, interés por una Ciudadanía Europea). Por otra parte, en esta Acción se integra la movilidad del profesorado.

En segundo lugar (y como *Acción 2*), se establece un sistema de becas directas para los estudiantes (como en la antigua Acción 2). Las becas se ofrecen, prioritariamente, para estudiantes de las universidades participantes en los Programas Interuniversitarios de Cooperación (*Acción 1*) y para periodos entre tres y doce meses de duración.

La distribución de estas becas tiende al reparto equilibrado entre países miembros, se asegura un mínimo de 200.000 Ecus para cada país (lo que supone una variación respecto al programa anterior donde se hablaba de un mínimo de 100 de becas) y, a partir de ahí, el resto de fondos se asignan en función de: el número total de estudiantes que asisten a las universidades, así como el número de jóvenes en edades comprendidas entre los 18 y 25 años en el país. Por otra parte, las becas se dirigen a cubrir, concretamente, gastos de movilidad y diferencias de coste de vida entre país de origen y país de destino. Además, se insta a los estados miembros a que colaboren para el complemento de dichas becas, dado que la dotación prevista solo cubre gastos parciales (esto supone otra novedad respecto a la regulación anterior).

Es curioso que desaparezcan algunas medidas de la antigua Acción 4 relacionadas con la promoción del programa. Posiblemente esto esté basado en que las acciones Erasmus ya están bastante consolidadas en estos momentos: aun así, hay que tener en cuenta que se incorporan nuevos países y que, además, para equilibrar la participación, tal y como se pretende desde el texto de la Decisión, parece necesario hacer una difusión adecuada del programa.

Por otra parte, con respecto a la financiación, en este momento, experimenta un cierto incremento (relacionado con una tendencia creciente que iremos abordando a lo largo del presente análisis). Si tenemos en cuenta que la financiación del programa regulado por las Decisiones de 1987 y 1989 queda en 192 millones de Ecus, para el periodo comprendido entre el 1 de julio de 1987 y el 30 de junio 1990 (aproximadamente 3 años) y lo comparamos con el presente periodo entre el 1 de enero de 1995 y el 31 de diciembre de 1999 (aproximadamente 5 años); teniendo en cuenta que de la financiación para el

presente periodo de 850 millones de Ecus, la Decisión asigna un mínimo de 55% al programa Erasmus (sobre unos 450 millones para un periodo de 5 años), vemos cómo aparece dicha tendencia a incrementarse el presupuesto. Aunque no estamos interesados específicamente en dichos datos de financiación (es por ello por lo que no hemos recurrido a un análisis minucioso y detallado de los mismos), sí nos interesa conocer la evolución de dicha financiación por su relación con el crecimiento del programa y su tendencia aperturista. Esta tendencia se ve consolidada a través de las Rectificaciones de 1998¹⁸, en las que la dotación económica para el periodo queda en 920 millones de Ecus (por lo que aun hablamos de proporciones mayores).

Además del aumento de la financiación, también observamos (dentro de la tendencia aperturista del programa) una ampliación de países participantes que queda de la siguiente manera: aparte de los países miembros, países asociados de Europa central y oriental (PECO), países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) que sean miembros del Espacio Económico Europeo (EEE), Chipre y Malta.

Vistas las características de las acciones Erasmus en esta fase de inmersión en Sócrates, vamos a fijarnos en aquello que acontecía paralelamente al programa en el contexto europeo. En aquellos momentos, Europa va a ir avanzando en la cooperación en materia de educación en general y con respecto a la Educación Superior en particular. Aquellos intereses ya presentes en la Decisión de 1963 sobre el acuerdo en materia de Formación Profesional, así como los principios presentes en las Decisiones de 1976, 1987, 1989 y 1995 que hemos ido describiendo, van a estar presentes en distintas Declaraciones de Ministros de Educación Europeos (CEMES). Como hemos podido comprobar, ideas como las de avanzar en un espacio europeo de Educación Superior, la mejora conjunta de dicha formación para desarrollar un capital humano de alto nivel en el contexto europeo, la idea de avanzar en la Europa de los Ciudadanos con respecto a los países miembros, etc., que están en la base constitutiva del programa Erasmus, van a ir desarrollándose a nivel general en el marco de la cooperación educativa. A partir de aquí, el germen de los acuerdos en Educación Superior que están vigentes en el contexto europeo en estos

¹⁸ Consejo Europeo (1998). *Decisión N° 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de febrero de 1998 que modifica la Decisión n° 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates*. DO de las Comunidades Europeas, serie L, n° 77 de 14 de marzo de 1998, p.1 y Consejo Europeo (1998). *Rectificación a la Decisión n° 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión n° 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates*. DO de las Comunidades Europeas, serie L, n° 100, de 1 de abril de 1998, p.77.

momentos, lo encontramos en la *Declaración de la Sorbona de 1998*¹⁹. En esta declaración los ministros de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia, establecen las bases de lo que, poco después, se convertirá en la *Declaración de Bolonia de 1999*²⁰. Lo que nos interesa de la Declaración de la Sorbona es que, en aquel momento, entre los supuestos de lo que había de ser una *zona europea dedicada a la Educación Superior*, aparece como elemento fundamental la movilidad de estudiantes. En concreto, se establece como línea de trabajo que los alumnos de Educación Superior pasen, al menos, un semestre en otra universidad de fuera de su país (también en el caso del personal docente e investigador). Además, para ello se hace referencia al máximo aprovechamiento posible de los programas de movilidad. Esto supone conceder un papel protagonista a iniciativas como el programa Erasmus en el proceso de creación de un espacio europeo de Educación Superior. Es decir, como vimos en los orígenes del programa, éste surge de la necesidad de cooperar en materia de educación y de Formación Profesional superior entre países miembros de la *Comunidad* y, con posterioridad, no abandona ese papel sino que se convierte en un elemento fundamental en el contexto de acuerdos más amplios y complejos.

Ya en la Declaración de Bolonia de 1999 se consolida dicha presencia de las iniciativas de movilidad como estrategia fundamental. En esta Declaración se recogen los principios para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (ahora ya sí utilizando esta terminología), el cual se dirige a la mejora de la empleabilidad de los ciudadanos de los países miembros, a la mejora del desarrollo global y la mejora de la movilidad. Vuelven a aparecer viejos conocidos como el propósito del acercamiento entre titulaciones de Educación Superior, la mejora de la competitividad de la Formación Superior europea, el acercamiento en cuanto a un sistema de créditos universitarios común, la promoción de la movilidad de estudiantes así como de personal docente, investigador y administrativo, etc. Es decir, como vemos, estos acuerdos más globales no van a hacer más que extender aquellas iniciativas que anteriormente se proponían dentro del programa Erasmus (y, por tanto, dentro de la red de universidades participantes en el

¹⁹ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (1998). *Declaración de La Sorbona*. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.

²⁰ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (1999). *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Educación Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

mismo), a la totalidad de las universidades europeas. Desde este punto de vista, el programa supuso una iniciativa experimental que testó una serie de actuaciones que, ahora, se consideran valiosas para constituir el Espacio Europeo de Educación Superior.

Además, aparte de los intereses relacionados con el desarrollo económico, la competitividad en el mercado mundial, la mejora del empleo y de la dinamización del mercado laboral, emergen con fuerza de nuevo aquellos intereses de tipo social que ya veíamos en las decisiones anteriores. En la presente declaración se hace referencia a que dicha Formación Superior contribuirá al desarrollo de valores compartidos entre ciudadanos de distintos países europeos, al valor de pertenencia a Europa, al desarrollo democrático de sociedades pacíficas. Es importante recordar aquí que esta presencia emergente de lo social y ciudadano está relacionada con aquella idea de la Europa de los Ciudadanos y con el momento que se vive en el contexto europeo a partir del Tratado de Maastricht de 1993 apuntado anteriormente. Aun estamos en esa etapa de interés por la cooperación en materia educativa inspirado por el valor atribuido a una ciudadanía Europea y al desarrollo social. Pero, por otra parte, nos acercamos a un punto de inflexión. Tal y como nos explica Valle (2004) en su artículo sobre la política educativa en la Unión Europea²¹, a partir de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa²², donde se concreta el horizonte de 2010, centrado en convertir el marco europeo en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, de nuevo se empieza a invertir dicha tendencia y el protagonismo lo van a tener los intereses de tipo económico. Vamos a aportar una cita en que veremos, por una parte, ese alegato sobre la importancia de los aspectos sociales y ciudadanos y, por otra, esa primera aparición de conceptos como el de la *sociedad del conocimiento*, que van a liderar el presente y el futuro de la cooperación.

“Pocos ponen hoy en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea...”

²¹ Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.

²² Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del 2000*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (consultado el 01-10-2013).

*La importancia fundamental de la educación y de la cooperación en este ámbito para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas, es universalmente reconocida...”*²³

No cabe duda de que se trata de unas referencias con un marcado interés social, pero también vemos esa primera aparición del concepto de *sociedad del conocimiento* que, como apuntaremos después, va a aglutinar, esencialmente, los intereses de corte más económico.

Analizado lo anterior, ¿cómo se relaciona esto con el programa Erasmus? Teniendo en cuenta que, con posterioridad a dichos argumentos, la Declaración recoge entre sus objetivos, de un modo explícito, el tema de la movilidad, podemos decir que de nuevo hallamos esta vinculación entre las medidas favorecedoras de la movilidad (como el programa Erasmus) e intereses de tipo social y ciudadano por una parte, y los de tipo económico por otra.

Cuadro 3: Conceptos más significativos presentes en la Decisión de 24 de enero de 2000 sobre el programa Sócrates, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • Educación y formación de calidad, • Espacio Educativo Europeo, • aprendizaje a lo largo de la vida, • formación permanente, • inserción profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad del conocimiento, • competitividad de la Unión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de oportunidades • ciudadanía activa, • marginación, • racismo, • xenofobia, • personas con necesidades específicas.

Fuente: elaboración propia a partir de la Decisión: DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 28, de 3 de febrero de 2000, p. 1.

En este contexto aparece una nueva regulación del programa Sócrates que analizamos a continuación. En concreto la *Decisión de 24 de enero de 2000 por la que se*

²³ Cita recopilada de la declaración conjunta de Bolonia de 1999 citada anteriormente, p. 1.

establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates²⁴. De nuevo y como hemos hecho con la anterior Decisión, vamos a empezar recogiendo los conceptos más significativos que nos aparecen en el preámbulo (cuadro 3).

Aquí vamos a resaltar, por una parte, aquellos conceptos de nueva incorporación como el de *formación permanente*, *sociedad del conocimiento* y *ciudadanía activa*, que son conceptos que están relacionados con la evolución conceptual en esos momentos (recordemos esa *sociedad del conocimiento* a la que hacía referencia la Declaración de Bolonia citada). Podríamos decir que aquella terminología que empieza a usarse en el ámbito de colaboración europea de la Educación Superior se recoge, también en este caso, en los programas concretos para el fomento de la movilidad. En el caso concreto de la *formación permanente*, supone un anticipo de lo que vendrá con posterioridad. Dicho interés va a crecer tanto en el contexto de la Unión Europea que se va a establecer una regulación de aprendizaje permanente que, a su vez, será el nuevo contexto que acoja al programa Erasmus. Con respecto a la *ciudadanía activa*, supone una terminología que ofrece cambios cualitativos en relación a los intereses similares anteriores. Recordemos que se hablaba de *identidad europea*, *dimensión europea*... El nuevo concepto representa el interés creciente en el contexto europeo por estos temas que, posteriormente, se va a ir consolidando. Por ejemplo, el Informe del Consejo de la UE sobre educación y ciudadanía²⁵, que se elaboró en respuesta a una petición del Consejo Europeo de Bruselas en marzo de 2003, analiza los modos de fomentar en la actualidad la función general de la educación, teniendo en cuenta sus aspectos culturales y el desarrollo de una *ciudadanía activa* en el marco de la Unión Europea. Otro ejemplo lo encontramos en la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo Europeo en Bruselas el 30 de mayo de 2005²⁶, relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud, donde se establece como uno de los puntos de coordinación y promoción para el futuro el de “*la ciudadanía activa de los jóvenes*”. Aquí se recogen objetivos relacionados con favorecer que los jóvenes aprendan a participar en los asuntos de la vida pública, o fomentar entre

²⁴ DO de las Comunidades Europeas, serie L, nº 28, de 3 de febrero de 2000, p. 1.

²⁵ Consejo de la Unión Europea (2004). *Educación y ciudadanía: informe sobre la función más amplia de la educación y sus aspectos culturales* (ST 14991 2004 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2014991%202004%20INIT> (Consultado el 24-07-2013).

²⁶ Consejo de la Unión Europea (2004). *Comunicación de la Comisión al Consejo relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud. "Responder a las expectativas de los jóvenes en Europa –Aplicación del Pacto europeo para la juventud y promoción de la ciudadanía activa"* (ST 9679 2005 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%209679%202005%20INIT> (Consultado el 22-07-2013).

los mismos el voluntariado y, por tanto, las acciones propias de la sociedad civil. Hemos querido profundizar en este concepto porque estará presente en nuestra investigación, y aunque no hemos encontrado referencias explícitas entre los objetivos del programa que nos ocupa, sí aparecen referencias al mismo en el Preámbulo y en otros apartados en forma de argumentación, por lo que sí podemos afirmar que el programa se va a fundamentar en sus fases más recientes – y entre otros- en dicho interés o argumento fundamental.

Dicho esto, no podemos olvidar aquella tendencia hacia el protagonismo, de nuevo, de los aspectos más vinculados a la cooperación económica. Es por ello por lo que queremos hacer aquí una aclaración. El hecho que hablemos de un protagonismo de los intereses económicos no implica que en Europa no se avance en los aspectos sociales y ciudadanos. Es decir, dicho protagonismo es en cuanto a los intereses más importantes en el marco de la cooperación educativa, en respuesta a la cuestión: ¿Por qué es importante avanzar en el ámbito de cooperación educativa en el marco europeo? El hecho que cada vez más las razones se centren en el desarrollo económico de la zona, no implica que el *segundo plano* de los intereses sociales y ciudadanos no evolucione conceptualmente y se enriquezca en aspiraciones.

En segundo lugar, la otra evolución conceptual que queremos resaltar es la de *espacio educativo europeo* frente a la *dimensión europea de los estudios* (que, por cierto, continua usándose en la presente Decisión). Hay que tener en cuenta que se trata de un momento clave en que se gesta el Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que se pasa de contribuir a fomentar dicha dimensión (como estrategia de preparación de lo que va a venir), a la contribución hacia un proceso de transformación ya iniciado a partir de la Declaración de Bolonia. Es decir, aunque la cooperación en materia de Educación Superior recoge muchas de las iniciativas ya puestas en práctica en el programa Erasmus, también veremos como, progresivamente, el propio programa va a verse influido por la evolución de intereses dentro del marco de cooperación de la Educación Superior. Por tanto, mientras se gesta dicho Espacio, éste va a ser el referente al que se sometan las demás iniciativas, como, en este caso, el programa Erasmus.

Con respecto a la regulación del programa en este periodo, se establece como una estrategia dirigida a fomentar la cooperación entre países, la movilidad de profesores y

estudiantes de distintos niveles educativos, la promoción de un espacio europeo de cooperación en materia de enseñanza, el fomento de la innovación en el desarrollo de prácticas y materiales educativos, el refuerzo de la *dimensión europea de la educación* en todos los niveles educativos y la promoción del conocimiento de lenguas comunitarias entre ciudadanos europeos. En concreto, el programa Sócrates II integra los siguientes subprogramas: *Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva, Observación e innovación, Acciones conjuntas y Medidas de acompañamiento* (un total de 8 acciones).

Con respecto a la dotación presupuestaria para la ejecución del programa, se establece un total de 1.850 millones de Euros para el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006 (aunque en estos momentos se habla ya de Euros y, además, el programa Sócrates incluye más acciones, se observa una continuidad en relación a la línea creciente comentada en párrafos anteriores).

En relación a los países participantes quedan de la siguiente manera: a parte de los países miembros, países asociados de Europa central y oriental (PECO), países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) que sean miembros del Espacio Económico Europeo (EEE), Chipre, Malta y Turquía.

Las acciones del programa Erasmus incluidas en este periodo son:

- Acción 1: Cooperación interuniversitaria europea.
- Acción 2: Movilidad de estudiantes y profesores universitarios.
- Acción 3: Redes temáticas.

Aunque se recogen esencialmente las mismas medidas vemos variaciones importantes, como la no aparición de aquellas dirigidas a favorecer la *dimensión europea* (y que encaja con aquella tendencia hacia el protagonismo de los aspectos económicos en este ámbito de cooperación, apuntado recientemente), o la organización en 3 acciones. Pero en este último caso, el hecho de incorporar la Acción 3 (*Redes Temáticas*) no supone una variación tan significativa dado que las actuaciones previstas en ésta, ya se tenían en cuenta en la antigua Acción 1. Por otra parte, es relevante el hecho que en la Acción 2 y de

un modo explícito, se advierta que se prestará especial atención a las personas con dificultades. En el caso anterior simplemente se mencionaba que se tendrían en cuenta dichas dificultades (por alguna discapacidad) a la hora de conceder las becas. Aquí de nuevo debemos relacionar esto con ese desarrollo de la dimensión social apuntado anteriormente, pese a que el protagonismo lo tienen los intereses económicos.

Como conclusión al análisis de la regulación del programa del 2000 podríamos decir que las acciones Erasmus de esta segunda fase de Sócrates, representan una cierta continuidad respecto a las anteriores, en que destaca, por una parte, el hecho de la desaparición de financiación de actuaciones dirigidas, de forma expresa, a fomentar la *dimensión europea* y, por otra parte, la continuidad en el proceso de apertura del programa que, aunque es mínima en este periodo, de nuevo se registran nuevas incorporaciones de países como el caso de Turquía.

Paralelamente a esta Decisión, y volviendo al contexto de cooperación europea en materia de educación, encontramos documentos coetáneos y relevantes relacionados con dicha cooperación educativa entre países miembros. En el Informe Europeo sobre Calidad de la Educación Escolar del 2000²⁷, volvemos a ver ese interés central de la *Comisión* de vincular la educación con la Formación Profesional y la inserción laboral. En este documento se habla del impulso para establecer estrechas relaciones entre la Formación Superior y el mundo de la industria y del desarrollo económico (y, por tanto, se muestra de nuevo ese protagonismo creciente de los intereses económicos en el marco de cooperación educativa). Aparte de esa evidente vinculación con la inercia de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa y su estrategia hacia el horizonte del 2010, también nos recuerda a aquellos intereses iniciales del programa Erasmus. En concreto, ya podíamos encontrar en el Preámbulo de la Decisión de 1989 referencias que enmarcan el programa Erasmus en el ámbito de política común en Formación Profesional (aunque hemos visto cómo, en su fase Sócrates, las influencias de la cooperación educativa centrada en aspectos sociales y ciudadanos ha sido, por momentos, protagonista). Lo que queremos decir aquí es que, al igual que en el caso del programa que nos ocupa, que se acaba ubicando en el

²⁷ Comisión Europea (2000). *Dirección General de Educación y Cultura: Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de http://www.faea.es/documentos/legislacion/inf_euro_calidad_edu.pdf (consultado el 12-10-2013).

marco de la Formación Profesional común por intereses relacionados con el desarrollo económico, la cooperación en materia de educación va a recoger este mismo interés, recuperándolo con fuerza en este momento, y asociándolo de forma directa a la Educación Superior. Siguiendo esta tendencia, va a haber una presencia cada vez mayor de intereses como el de la "empleabilidad" de los jóvenes entre la documentación reguladora del programa Erasmus e incluso, una apertura del mismo al ámbito de empresa (como veremos con posterioridad). Es decir, estas tendencias del contexto de cooperación educativa se van a traducir en propuestas concretas y, por tanto, propuestas que se entienden en función de dicho contexto.

Por otra parte, al final de esta primera etapa nos van a ir apareciendo los conceptos que van a ser protagonistas en la regulación posterior del programa Erasmus y hasta la actualidad. La Declaración de Praga de 2001²⁸, que viene a desarrollar aspectos de las anteriores Declaraciones, incorpora con fuerza la idea de convertir a Europa en referencia mundial por su área de Educación Superior, con intereses como el de la promoción de dicha área como un atractivo para los estudiantes europeos y de otros países a nivel mundial. Esta aspiración se recoge de la siguiente manera:

*“Los Ministros estuvieron de acuerdo con la importancia de mejorar el atractivo de la Educación Superior europea para estudiantes de Europa y de otras partes del mundo”*²⁹.

Este nuevo propósito responde a una competencia creciente entre países por el reclutamiento de estudiantes y por frenar la salida de talentos. Hablamos del *mercado de personal altamente calificado* que en esos momentos estaba dominado por Estados Unidos (Luchilo, 2006). Por tanto, vemos cómo Europa, en determinado momento, empieza a querer competir como área en la carrera por captar talentos de terceros países (así como de conservar los propios) a través de su oferta de Formación Superior, en esa carrera por convertirse en *la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*.

²⁸ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2001). *Comunicado de Praga. Hacia el Área de Educación Superior Europea*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001.

²⁹ Ibidem, p. 4.

Otros conceptos de creciente importancia que se recogen aquí son el de la formación permanente y la idea de una sociedad del conocimiento. Estos conceptos van a estar presentes en otros documentos del mismo periodo relacionados con la cooperación en materia de educación, como el *Programa de Trabajo Desarrollado para el Seguimiento de los Objetivos Concretos de los Sistemas de Educación y Formación en Europa* de 2002³⁰.

Cuadro 4: Conceptos más significativos presentes en los documentos del Consejo, la Comisión y CEMES (citados recientemente), organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),</i> • <i>capacidad de atracción del EEES,</i> • <i>aprendizaje a lo largo de la vida,</i> • <i>movilidad.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sociedad del conocimiento,</i> • <i>crecimiento duradero,</i> • <i>empleo sostenible,</i> • <i>empleabilidad,</i> • <i>desarrollo global.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciudadanía europea,</i> • <i>cohesión social,</i> • <i>desarrollo democrático,</i> • <i>sociedades pacíficas.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de distintos documentos emitidos por la Comisión y el Consejo Europeos (2000 y 2002) y CEMES (2001).

En este último documento, además, de nuevo se recoge el interés de convertir a Europa en referencia mundial por sus sistemas de educación, abriendo los sistemas de educación y formación europeos al mundo exterior, situándola como destino favorito de los estudiantes e investigadores de otras zonas del mundo. En concreto, queremos reflejar cómo, al margen del desarrollo de los conceptos y principios presentes en los orígenes del programa Erasmus, hacia el final de esta primera etapa van a cobrar gran importancia conceptos e intereses menos protagonistas en el pasado, como la tendencia aperturista que ya nos ha ido apareciendo, prestando cada vez más atención a la captación de estudiantes y talentos de países de fuera de la Unión a través de nuestra oferta de Formación Superior; o la idea del desarrollo de una sociedad del conocimiento basada en la formación permanente. Vamos a hacer una recopilación de conceptos clave (cuadro 4) presentes en

³⁰ Consejo Europeo (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 142/1, de 14 de junio de 2002.

dichos documentos, que nos permitirá, a su vez (en apartados posteriores), establecer relaciones y comparaciones con aquellos recogidos en las Decisiones que regulan el programa en cada momento. Aquí debemos tener presente que estos conceptos no han sido extraídos directamente de documentación del programa que nos ocupa, sino que estamos hablando de Declaraciones y documentos relacionados con la Educación Superior en particular y la educación en general. Aun así, estos documentos forman parte del contexto en que se van a ir desarrollando las acciones Erasmus.

Una vez detallados dichos conceptos, y para finalizar el análisis de esta primera etapa, vamos a hacer una breve mención al Comunicado de la Conferencia de Ministros de Berlín de 2003³¹ (que supone el último comunicado antes de la emisión de la Declaración de 2003 por la que se crea *Erasmus Mundus*). En ésta se consolida la importancia de los intereses relacionados con la cohesión social y la reducción de desigualdades en el contexto europeo. Vamos a recoger una cita que ilustra lo dicho:

*“Los ministros reafirmaron la importancia social del proceso de Bolonia. La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. En ese contexto, los Ministros reafirman su posición de que la Educación Superior es bien y responsabilidad pública. Señalan que deben prevalecer los valores académicos en la cooperación académica internacional y en los intercambios”*³².

Como vemos, en la Declaración se asocia directamente el valor de la creación de un Área Europea de Educación Superior a la construcción de una sociedad europea basada en la cohesión social y en la igualdad de oportunidades. Hemos querido recoger esta cita porque, en primer lugar, es una de las más explícitas en este sentido y representa la consolidación de este interés entre los Comunicados de Ministros de Educación. En segundo lugar, porque aparece de modo explícito el tema de la igualdad, especificando la igualdad entre sexos (que veremos cómo va a ir recogiendo en todos los documentos

³¹ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2003). *Declaración de Berlín. Educación Superior Europea*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003.

³² Ibidem, p. 1.

posteriores). Y en tercer lugar, porque, aunque constantemente se asocia la idea de crear un área europea de Educación Superior apoyada en la movilidad, a la mejora del desarrollo económico (es decir, se vincula constantemente al mercado y a la idea de competitividad económica de Europa ante el escenario mundial), se hace explícita la intención de que este proceso sea de responsabilidad pública, asociando dicha custodia pública a la protección de la dimensión más social de la cooperación en Educación Superior. Ya advertimos aquí que esta última asociación cambiará y dicha custodia pública se acabará vinculando a intereses económicos.

Además de lo anterior, esta declaración aboga directamente por un incremento de la movilidad de estudiantes, haciendo especial hincapié en la movilidad de estudiantes de doctorado y postgrado (lo que va a motivar, entre otras cosas, el nacimiento en el 2003 del programa *Erasmus Mundus*). Y por último, concreta la extensión del Área Europea de Educación Superior en 40 países participantes (muchos más de los que pertenecen a la Unión), consolidando así aquella tendencia aperturista, en este caso, del Espacio Europeo de Educación Superior.

Ya por último, y a modo de conclusión de esta primera etapa, vamos a hacer una recopilación de las ideas fundamentales que nos han ido apareciendo:

- En primer lugar, las acciones del programa Erasmus suponen una anticipación, a pequeña escala, de los grandes acuerdos posteriores en materia de Educación Superior en el contexto europeo. El Área Europea de Educación Superior que se está desarrollando, se parece mucho a la ya existente red de centros Erasmus de Educación Superior.
- En segundo lugar, hay una tendencia aperturista de los acuerdos en materia de Educación Superior, incluso tendente a la deslocalización del propio continente europeo (se tiende a extender la cooperación a países de fuera del continente). Lo que irá teniendo una repercusión cada vez mayor sobre el programa Erasmus.
- En tercer lugar, los acuerdos en materia de educación van a fundamentarse, esencialmente, en los dos grandes ámbitos de interés que ya formaban parte de los inicios del programa Erasmus: el desarrollo económico y el desarrollo social y

ciudadano comunes, consolidando, por una parte, intereses como el de la empleabilidad y, por otra, intereses como el de la ciudadanía europea y la igualdad de oportunidades.

- En cuarto lugar, hay una creciente presencia de la promoción de la movilidad como estrategia fundamental para el desarrollo del Área Europea de Educación Superior y la promoción de sus principios fundamentales.
- Y, en quinto lugar, conceptos como la formación permanente, el desarrollo de una sociedad del conocimiento, la ciudadanía activa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, van teniendo cada vez más protagonismo en el ámbito de la cooperación educativa.

1.2.2 Segunda etapa. Erasmus: una estrategia al servicio del Espacio Europeo de Educación Superior.

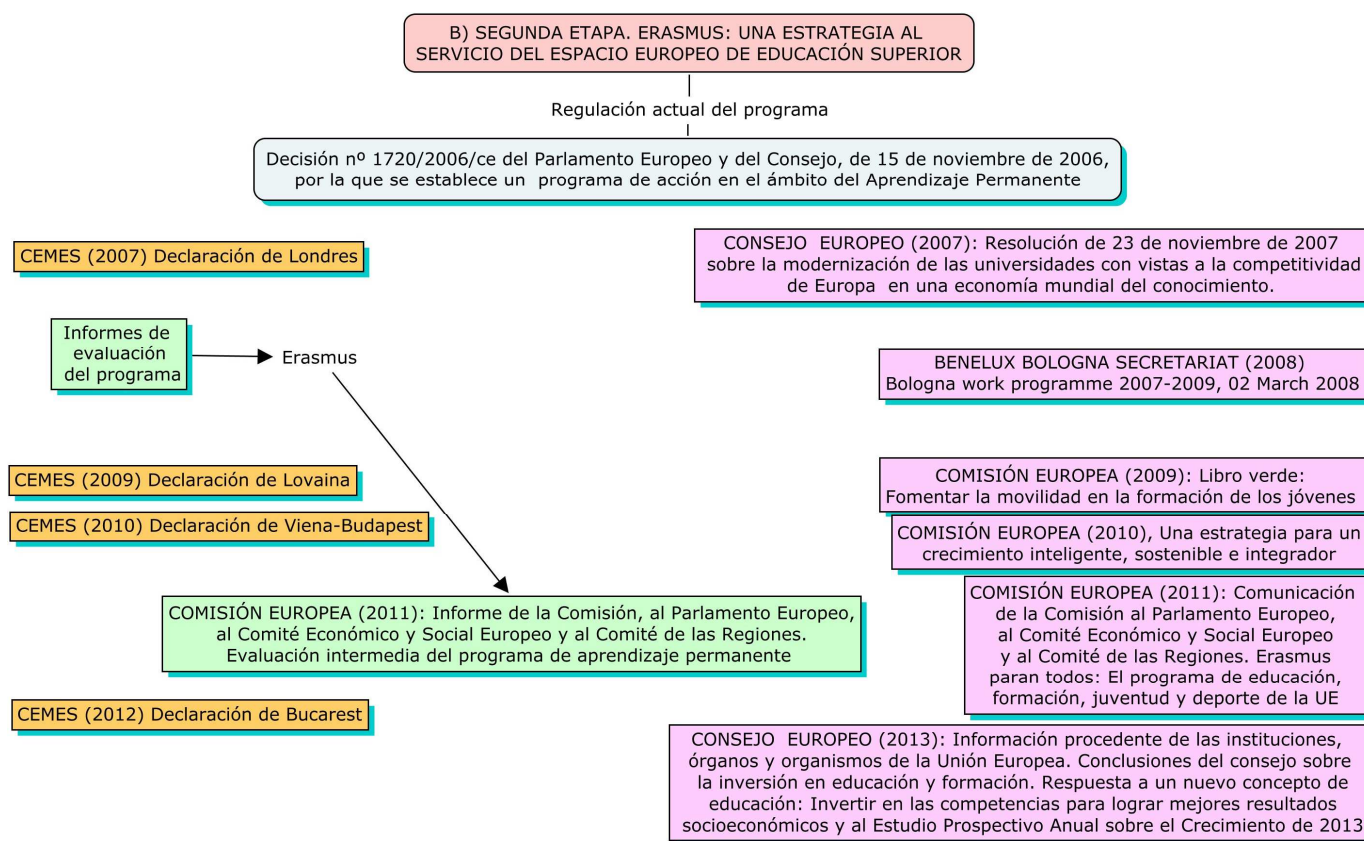
En el presente apartado analizamos la regulación actual³³ del programa Erasmus, así como el contexto más reciente en relación a la cooperación europea en educación y Formación Superior, ésta última marcada por el proceso de Bolonia y por la reciente crisis económica. Es por ello por lo que nos vamos a encontrar muchos documentos pertenecientes a dicho contexto (mapa 4).

A partir de la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente, el programa Erasmus pasa a formar parte del Programa de Aprendizaje Permanente de la UE. Este programa se establece como una estrategia más completa, global, que intenta simplificar los procesos de los diversos programas comunitarios en educación, aglutinándolos en una única normativa común. Se dirige al desarrollo de la comunidad participante como una *“sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio,*

³³ Teniendo en cuenta que a partir del 2014 va a cambiar dicha regulación, cuando hablamos de actual nos referimos a los últimos meses del 2013 y, por tanto, a las últimas becas Erasmus dentro del programa de Aprendizaje Permanente.

la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial ...”³⁴.

Mapa 4: Documentos analizados en la segunda etapa: Erasmus: una estrategia al servicio del Espacio Europeo de Educación Superior.



Fuente: elaboración propia a partir de la documentación europea citada recopilada del DO y de otros documentos de entre los años 2006 y 2013.

En concreto, el Programa de Aprendizaje Permanente integra los siguientes subprogramas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig (un programa transversal que integra acciones como el fomento de aprendizaje de lenguas o la cooperación política e innovación en materia de aprendizaje permanente), y el programa Jean Monnet. En el cuadro 5 hacemos una recopilación de los conceptos más significativos que nos aparecen en el preámbulo de la presente Decisión.

³⁴ Art.1.2 de DO de la Unión Europea, serie L, nº 327, de 24 de noviembre de 2006, p. 45.

Cuadro 5: Conceptos más significativos presentes en la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 2006 sobre el aprendizaje permanente, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • Referencia de calidad mundial, • competencias básicas, • calidad educativa, • aprendizaje permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad del conocimiento avanzada, • crecimiento y empleo, • desarrollo sostenible, • buena gestión financiera, • empleabilidad, • espíritu empresarial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo intercultural, • cohesión social, • proceso de integración europea, • igualdad entre hombres y mujeres, • ciudadanía activa, • derechos humanos, • democracia, • lucha contra todas las formas de exclusión, racismo, xenofobia, • tolerancia y respeto • protección del medioambiente.

Fuente: elaboración propia a partir de la Decisión: DO de la Unión Europea, serie L, nº 327, de 24 de noviembre de 2006, p. 45.

Aquí de nuevo observamos una evolución conceptual, aunque en algunos casos está condicionada por la incorporación de programas pertenecientes a otros ámbitos. Es decir, dado que el programa actual que acoge las acciones Erasmus es un programa aun mayor, que integra más actuaciones, se hace evidente la aparición de otros conceptos en el preámbulo.

Aun así podemos decir, por una parte, que sigue la tendencia creciente en la vertiente más social y, por otra, que llama la atención la incorporación de conceptos relacionados con el desarrollo sostenible, el respeto al medioambiente, así como otros relacionados con el desarrollo económico que, de un modo mucho más directo, hacen referencia al fomento del empleo y al desarrollo empresarial. Otro término que queremos resaltar, es el relacionado con la visión de la educación europea como una referencia de calidad mundial. Aquí enlazamos directamente con aquello que nos aparecía en las declaraciones de ministros de educación en el apartado anterior. Ese interés por establecer

un sistema de Educación Superior de calidad, que sea capaz de atraer tanto a estudiantes como profesores de dentro y de fuera de la Unión. Con posterioridad veremos que estas intenciones aquí recogidas van a estar en la base de la creación del programa *Erasmus Mundus*, que también nos aparece referenciado entre las Decisiones del Preámbulo de la presente regulación.

Siguiendo con esta revisión, ¿qué acciones integra el programa Erasmus en estos momentos? A continuación aportamos una cita en la que se recogen las distintas acciones que se pretenden promover a partir del programa:

“El programa Erasmus podrá conceder apoyo a las siguientes acciones:

a) movilidad de personas conforme al artículo 5, apartado 1, letra a), movilidad que podrá incluir:

i) desplazamientos de estudiantes a Estados miembros para cursar estudios o recibir formación en centros de enseñanza superior y efectuar estancias en empresas, centros de formación, centros de investigación u otras organizaciones,

ii) desplazamientos de personal docente de centros de enseñanza superior a otro país con el fin de enseñar o recibir formación en un centro asociado,

iii) desplazamientos de otro personal de los centros de enseñanza superior o de personal de empresas, con fines de formación o enseñanza,

iv) programas intensivos Erasmus organizados con carácter multilateral. También podrá concederse apoyo a centros de enseñanza superior o empresas del país de origen y del de acogida para tareas encaminadas a aportar calidad a todas las fases de los desplazamientos, incluidos los cursos de lenguas de preparación y de refresco;

b) proyectos multilaterales conforme al artículo 5, apartado 1, letra e), centrados, entre otros aspectos, en la innovación, la experimentación y el intercambio de prácticas idóneas en los ámbitos mencionados en los objetivos específicos y operativos;

c) redes multilaterales, conforme al artículo 5, apartado 1, letra e), promovidas por consorcios de centros de enseñanza superior y que representen una disciplina o un ámbito interdisciplinario («las redes temáticas Erasmus»), con objeto de desarrollar nuevos

conceptos y competencias de aprendizaje; tales redes podrán incluir también a representantes de otros organismos públicos o de empresas o asociaciones;

d) otras iniciativas encaminadas a promover los objetivos del programa Erasmus, conforme al artículo 5, apartado 1, letra h) («las medidas de acompañamiento»).

2. Las personas que se desplacen con arreglo al apartado 1, letra a), inciso i) («los estudiantes Erasmus»), serán:

a) estudiantes de centros de enseñanza superior matriculados en segundo año como mínimo que pasan un período de estudios en otro Estado miembro con arreglo a la acción de movilidad del programa Erasmus, independientemente de que se les haya concedido ayuda financiera al amparo del programa; tales períodos serán plenamente reconocidos en virtud de los acuerdos interinstitucionales entre los centros de origen y de acogida; los centros de acogida no cobrarán tasas de matrícula a esos estudiantes;

b) estudiantes matriculados en programas de masters conjuntos y que participen en la movilidad;

*c) estudiantes de centros de enseñanza superior que participan en estancias”.*³⁵

Una de las variaciones importantes que encontramos (aparte de aquéllas relacionadas con la organización de las acciones), está relacionada con la apertura del programa al ámbito de empresa (aunque ya se reconocía la posibilidad en la regulación anterior de que, en algunos casos, se dieran becas de prácticas en empresas para estudiantes). En este sentido, el Erasmus actual cubre áreas como, por ejemplo, las prácticas de estudiantes en empresas (transferido del Programa Leonardo da Vinci) y ayudas en el caso de la movilidad de personal de empresa. Es decir, ahora ya no se trata de una posibilidad puntual (y específica para estudiantes universitarios), sino que se trata de promover de forma directa la movilidad en dicho ámbito de empresa con fines formativos.

Otra variación está relacionada con el hecho de nombrar de forma directa (entre la posibilidad de becas) a los estudiantes de *master conjuntos*. Aquí hay que matizar que esta parte del programa también será desarrollada por otro programa regulado de forma

³⁵ Capítulo II, Art. 22 de DO de la Unión Europea, serie L, nº 327, de 24 de noviembre de 2006, p. 45.

independiente: el programa *Erasmus Mundus*, que aunque se cita su Decisión en el Preámbulo de la presente normativa, se establece en paralelo. En el caso concreto de *Erasmus Mundus*, su intención fundamental es la de captar estudiantes de terceros países. El hecho de hacer esta reflexión en este punto responde al interés de relacionar la apertura del programa hacia los niveles de postgrado con aquella reivindicación recogida en la declaración de Berlín de 2003 ya citada, en que se reivindicaba precisamente dicha necesidad.

Otra variación importante está relacionada con que, a partir de la inclusión del programa en el marco de la cooperación en aprendizaje permanente, se establece de un modo explícito el objetivo de la promoción del proceso de Bolonia y del área europea de Educación Superior, a través de las distintas acciones del programa Erasmus:

“1. Además de los objetivos del programa de aprendizaje permanente establecidos en el artículo 1, los objetivos específicos del programa Erasmus serán:

- a) apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior;*
- b) reforzar la contribución de la Educación Superior y la Formación Profesional avanzada al proceso de innovación”³⁶.*

Detenernos en esta nueva incorporación y, por tanto, dar importancia a dicho cambio, responde al hecho que el Programa Erasmus pasa de ser una estrategia inmersa en el programa Sócrates para el fomento de la movilidad, a una iniciativa directamente relacionada con una aspiración mayor: el proceso de Bolonia y, por tanto, a partir de aquí, sus modificaciones estarán directamente influenciadas por dicho proceso (esto no hace más que consolidar la tendencia que veníamos observando en el apartado anterior).

Siguiendo con la descripción de la presente Decisión, vamos a hacer referencia ahora a los países que se incluyen en la participación del programa, así como al presupuesto global que se prevé y el periodo estimado.

³⁶ Capítulo II, Art. 21 de DO de la Unión Europea, serie L, nº 327, de 24 noviembre de 2006, p. 45.

En primer lugar, con respecto a los países, aparte de los pertenecientes la Unión Europea, se integran los países de la AELC que sean miembros del EEE y países de los Balcanes Occidentales. Además, se incluyen: los países candidatos a ingresar en la UE (entre los que están los que ya nos aparecían con anterioridad), y la Confederación Suiza. Por último, también se abre la puerta a la participación de terceros países no integrados en ninguna de las opciones descritas.

En segundo lugar, en relación a la financiación, se prevé para un periodo de 7 años a partir del 1 de enero de 2007 una asignación de 6.970 millones de Euros de los cuales, un 40% se destinan al programa Erasmus (con posterioridad aportaremos datos concretos al respecto).

De nuevo, si tenemos que aportar una conclusión a estos datos, vemos cómo la tendencia creciente del programa no cesa, en este caso, en cuanto a diversificación de sus actividades, financiación y apertura a más países.

Paralelamente a esta Regulación, van a ir apareciendo declaraciones de la Conferencia Europea de Ministros de Educación (CEMES). Al igual que hemos hecho cuando describíamos periodos anteriores, vamos a aportar algunas ideas que aparecen en dichas Declaraciones. En este caso, vamos a recoger algunos intereses, a modo de resumen, dado que la mayor parte de aportaciones se refieren a la profundización del proceso de Bolonia y, por tanto, no aportan demasiadas novedades. Nos referimos a la Declaración de Londres de mayo de 2007³⁷ y la Declaración de Bergen de mayo de 2005³⁸. De ambas Declaraciones queremos destacar el hecho que se insista en profundizar en la igualdad de oportunidades dentro del marco de la movilidad, así como avanzar en las medidas que favorezcan el acceso a dicha Formación Superior de sectores de la población con barreras de tipo económico. Este interés se hace explícito cuando en la propia declaración de Bergen se recoge lo siguiente:

³⁷ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2007). *Declaración de Londres. Educación Superior Europea: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Londres el 18 de mayo de 2007.

³⁸ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2005). *Declaración de Bergen. Educación Superior Europea: Alcanzando las metas*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005.

“La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio”³⁹.

Aquí vemos cómo dicha visión de la igualdad (con su componente social) continúa estando presente en la evolución del proceso de Bolonia, incluso adoptando una importancia creciente. Por otra parte, el interés por la movilidad en sí continúa siendo protagonista y se considera una iniciativa central en dicho proceso de desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Esta idea está recogida también en el Programa de Trabajo del Proceso de Bolonia 2007-2009⁴⁰, donde se establece que una de las prioridades en este periodo ha de ser la reducción de las barreras ante la movilidad en Europa.

Otro documento interesante aquí es la Resolución de 23 de noviembre de 2007⁴¹ del Consejo, sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento. En este documento se establecen como principios:

“... que todos los estudiantes con motivación y talento puedan acogerse a las oportunidades de movilidad, independientemente de sus orígenes sociales o situación económica y la necesidad no sólo de incrementar la movilidad de los estudiantes, sino también la de los investigadores, docentes y personal universitario de otras categorías; (...) la importancia de ampliar la composición social de los beneficiarios de esa movilidad”⁴².

Esta cita recoge, por una parte, el interés creciente por la movilidad que se encuentra en la base del crecimiento del programa Erasmus y, por otra, la emergente preocupación por la dimensión social del mismo, haciéndolo accesible a las personas con

³⁹ Ibidem, p. 5.

⁴⁰ BENELUX Bologna Secretariat (2008). *Bologna work programme 2007-2009*. 02 March 2008.

⁴¹ Consejo de la Unión Europea (2007). *Informe de la comisión al consejo relativo a la Resolución de 23 de noviembre de 2007, sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento* (ST 15292 2008 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2015292%202008%20INIT> (consultado el 03-01-2013).

⁴² Ibidem, p. 2.

desventajas. Ambos aspectos enlazan con lo recogido en documentos anteriores y van a tener una especial relevancia en los documentos que se desarrollan con posterioridad.

Además de esto, el documento establece como aspectos a tener presentes sobre el propio Programa Erasmus los siguientes:

“- la condición social de los estudiantes que participan en Erasmus,
- la contribución de Erasmus al programa de modernización,
- la contribución de Erasmus Mundus al atractivo internacional de las universidades Europeas”⁴³.

Aquí de nuevo aparece reflejada la dimensión social pero, además, es destacable el hecho que, una vez más, se utilice el programa como estrategia para fines relacionados con la transformación de la Formación Superior europea, en este caso en concreto, para la modernización de la misma, sin dejar de lado el tema del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior que se convierte en un elemento central (en el caso de *Erasmus Mundus*).

Otro documento importante a analizar en esta segunda etapa es el Libro Verde para el fomento de la movilidad en los jóvenes de 2009⁴⁴. Este documento es muy representativo de la importancia que va adquiriendo el interés por la movilidad en el contexto europeo. Además, en su interior se recogen los aspectos esenciales que se consideran importantes dentro del fomento de la misma.

Entre los aspectos a destacar nos encontramos:

- El hecho de relacionar la movilidad con la mejora de la empleabilidad⁴⁵ de los jóvenes.

⁴³ Ibidem, p. 6.

⁴⁴ Comisión Europea (2009). *Libro verde: Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes*. Bruselas, de 8 de julio de 2009 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:ES:PDF> (consultado el 20-05-2014).

⁴⁵ Teniendo en cuenta que utilizamos el presente concepto en muchas ocasiones, merece alguna aclaración. En concreto haremos uso del mismo cuando los propios documentos o autores hablan expresamente de dicha acepción. La necesidad de hacer esta aclaración reside en la amplitud del propio término, es decir, puesto que nosotros vamos a tener en cuenta dentro del mismo la inserción laboral, las posibilidades de elección en el ámbito laboral y el propio desarrollo profesional, veremos que en párrafos posteriores utilizaremos estas últimas expresiones.

- El reconocimiento por parte de estudiantes y de empresas de que la movilidad aumenta las competencias lingüísticas y el desarrollo personal de los individuos.
- La movilidad puede favorecer la recuperación económica y reducir los brotes racistas y xenófobos que se desarrollan en época de crisis.
- La movilidad, especialmente en la Educación Superior, constituye una prioridad fundamental para el Consejo Europeo.
- La movilidad debe tener en cuenta a las personas con dificultades especiales, *(grupos desfavorecidos por circunstancias económicas o sociales, personas con necesidades específicas y poblaciones inmigrantes menos privilegiadas)*.
- Se vincula directamente la promoción de la movilidad al programa Erasmus como una de las estrategias más importantes.

Aquí vamos a detenernos en algunos aspectos que consideramos interesantes. En primer lugar, destacamos que es la primera vez que nos aparece en un documento la idea de la crisis económica. Es relevante que el documento plantee la movilidad como una estrategia útil para combatir dicha crisis. Por tanto, vemos que, pese a la difícil situación que se avecina a nivel económico y según el presente documento, la promoción de la movilidad ha de verse como una inversión, dado que puede contribuir a paliar los efectos de la crisis.

En segundo lugar, y en la misma línea de lo anterior, se liga movilidad y empleabilidad. La movilidad se considera un elemento favorecedor de la empleabilidad en los jóvenes. Aquí vamos a aportar una cita que ilustra lo dicho:

“...la movilidad transnacional a fin de adquirir nuevas competencias, constituye una de las principales maneras de poder mejorar la empleabilidad futura y el desarrollo personal (...). Los estudios confirman que la movilidad en la formación es positiva para el capital humano, ya que los estudiantes adquieren otros conocimientos y desarrollan nuevas

competencias lingüísticas e interculturales. Además, las empresas reconocen y valoran estos beneficios”⁴⁶.

Aunque ya nos había aparecido antes esta vinculación, hemos querido resaltarla en este caso porque nos permite ver su consolidación en los documentos más cercanos a la actualidad.

En tercer lugar, de nuevo aparece esa vinculación tan directa entre movilidad y lucha contra la xenofobia y el racismo. Este aspecto ya había estado apareciendo en documentos anteriores y parece que se consolida, concibiendo la movilidad como una estrategia útil en relación al fomento de la interculturalidad y, en terminología de otros documentos anteriores, en la promoción de la cohesión social... Además, siguiendo esta dimensión social de la movilidad, también de nuevo se advierte la necesidad de salvar las desigualdades para que el acceso a la misma llegue a los distintos grupos desfavorecidos. Aquí ya más allá de la igualdad entre hombres y mujeres, e incluyendo el tema de la discapacidad y de los grupos desfavorecidos económicamente, se habla de desventajas sociales así como las provocadas por la condición de inmigrante.

En cuarto lugar, se establece el programa Erasmus como una de las estrategias más importantes en la promoción de la movilidad que, por otra parte, se proclama como una prioridad para el Consejo Europeo, con especial atención a la Educación Superior. A continuación recogemos un ejemplo de lo dicho:

“...la Comisión Europea se manifestó a favor de que una movilidad como la de Erasmus se convierta en componente habitual de la educación universitaria”⁴⁷.

Por tanto, a partir del presente documento podemos prever que el programa Erasmus (junto a *Erasmus Mundus*) va a continuar creciendo en importancia dado que, además de los intereses iniciales, incorpora otros intereses relacionados con la actualidad, como su potencial en el fomento de la empleabilidad de los jóvenes o su contribución en el proceso de reversión de los efectos de la crisis económica. Además, por otra parte, dado que la movilidad se convierte en una prioridad para el Consejo Europeo, tanto por el

⁴⁶ Ibidem, p. 2.

⁴⁷ Ibidem, p. 3.

proceso de Bolonia como por sus efectos positivos en la Formación Superior, el propio programa Erasmus va a ir cogiendo protagonismo arrastrado por dicho interés en la movilidad, convirtiéndose en una estrategia fundamental dentro de la misma.

Continuando con documentos del contexto, y en la línea de lo expuesto sobre el Libro Verde, vamos a hacer un resumen de los conceptos e ideas más destacados en las declaraciones de Ministros (CEMES) de Lovaina (2009) y Viena-Budapest (2010) ⁴⁸. En estas declaraciones, cuando se habla de movilidad en la Formación Superior europea, se destaca lo siguiente:

- La idea de excelencia académica (que veremos como se recoge también en la segunda regulación del programa *Erasmus Mundus* de 2009).
- Internacionalización cultural de la Educación Superior europea (vinculado con aquella tendencia aperturista de la que hemos estado hablando y que de nuevo relacionamos con el programa *Erasmus Mundus*).
- Se vincula la movilidad con el desarrollo personal y la empleabilidad (de nuevo vemos estas ideas de desarrollo de capacidades y mejora de la empleabilidad unidas a la movilidad).
- Respeto por la diversidad y el pluralismo lingüístico.
- La movilidad se plantea como el sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Ahora ya no se habla del 10% de estudiantes con alguna experiencia de movilidad en la Formación Superior, sino de al menos el 20% para el 2020.

⁴⁸ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2009). *Declaración de Lovaina. El proceso de Bolonia en 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Lovaina el 28 y 29 de abril de 2009. y CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2010). *Declaración de Viena-Budapest*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Londres el 12 de marzo de 2010.

Por otra parte, entre las ideas y conceptos más representativos de estas últimas declaraciones, encontramos las siguientes:

- Se persigue una *Europa del conocimiento altamente creativa e innovadora*.
- Aparece la preocupación del envejecimiento demográfico, presentando el desarrollo y la mejora de la Formación Superior europea como una vía de solución ante dicha problemática (a través del desarrollo de dicha sociedad del conocimiento avanzada).
- A partir de lo anterior se aboga por la ampliación de la participación en la Educación Superior y por la movilidad, como estrategias útiles para adaptarse ante el trabajo cambiante y para promover *ciudadanos activos y responsables*.
- De nuevo nos aparece la idea de la *crisis*. En este caso se habla de la importancia de la inversión pública en la Educación Superior, considerándola máxima prioridad (otra vez vemos como se establece la Educación Superior como una responsabilidad pública).
- Se habla de la búsqueda de la excelencia en todos los aspectos de la Educación Superior.
- De nuevo vemos esa dimensión más social, haciendo referencia a: el acceso equitativo a la Formación Superior, la igualdad de oportunidades, la contribución al fomento de la cohesión social y al desarrollo cultural, el aumento de la participación de los grupos menos representados en la Educación Superior...
- Se define la empleabilidad como la facultad de la persona para aprovechar al máximo las oportunidades en el cambio de los mercados de trabajo. Por tanto, se habla de avanzar en la vinculación entre Formación Superior y mercado laboral, para que dicha formación responda mejor a las necesidades de los empleadores y que los propios empleadores, a su vez, comprendan mejor los sistemas de formación.

- Se liga la Formación Superior a la alta calidad, la creatividad, innovación e investigación.

En definitiva, si tenemos que aportar algunas conclusiones a lo expuesto sobre estas últimas Declaraciones, aparte de lo evidente de la consolidación de algunos intereses más sociales como el de la igualdad de oportunidades y, a su vez, del protagonismo de los intereses económicos, creemos que es importante destacar la apuesta por una Formación Superior de control y financiación públicos. Esta idea ya nos aparecía en la Declaración de Berlín de 2003, en cambio, este resurgimiento con fuerza entre dichos documentos parece que se relaciona con el contexto de crisis económica en que nos encontramos ya en 2009-2010. Se intenta justificar la idea de proteger la financiación pública de dicho sector como una inversión (o incluso una solución) ante la situación económica.

Enlazando con esta última idea, vamos a detenernos en la Declaración de Ministros de Educación Europeos (CEMES) de Bucarest de 2012⁴⁹, que es la última declaración realizada hasta el momento (la próxima está programada para el 2015). Este interés por el compromiso de los poderes públicos en la Educación Superior, así como por proteger la financiación pública de ésta como una vía de solución a la crisis económica, de nuevo aparece en el centro de las propuestas de la presente Declaración. Por tanto, enlazando con el argumento anterior, podríamos decir que dicha idea se refuerza. El hecho significativo es que también se consolida esa desvinculación de la financiación pública con la dimensión social de la educación (como habíamos advertido en la Declaración de Berlín de 2003), ahora, como ya hemos apuntado, la custodia pública está llamada a proteger la Formación Superior como estrategia útil en la recuperación económica. Es decir, dicha protección de la financiación pública ya no es tan importante por la dimensión más social de la Educación Superior, sino por su contribución a la salida de la crisis y a la pretendida *sociedad del conocimiento*.

Por otra parte, vamos a detenernos en los conceptos más significativos que aparecen en esta última Declaración. Al igual que hemos hecho anteriormente, recopilamos los conceptos más relevantes presentes en el texto que, en este caso, representan el estado

⁴⁹ CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (2012). *Bucharest Conference. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bucarest 26 y 27 de abril de 2012.

actual en dicho proceso de Bolonia. Hablamos de los intereses, finalidades, argumentos teóricos y principios que se están vinculando en la actualidad a la Educación Superior europea (cuadro 6).

Cuadro 6: Conceptos más significativos presentes en la Declaración de Ministros de Educación Europeos (CEMES) de Bucarest de 2012, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Movilidad equilibrada,</i> • <i>aprendizaje permanente,</i> • <i>aprendizaje centrado en el estudiante,</i> • <i>aprendizaje entre iguales,</i> • <i>dimensión social de la Educación Superior,</i> • <i>calidad de la Educación Superior,</i> • <i>internacionalización de la Educación Superior,</i> • <i>educación transfronteriza,</i> • <i>colaboración transfronteriza,</i> • <i>evidencia empírica</i> • <i>capacidades y competencias multidisciplinares,</i> • <i>métodos innovadores de enseñanza,</i> • <i>graduados creativos,</i> • <i>financiación pública.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Investigación e innovación,</i> • <i>investigación y tecnología,</i> • <i>cooperación con los empleadores,</i> • <i>mejorar la empleabilidad de los estudiantes,</i> • <i>mercado laboral cambiante,</i> • <i>garantía de calidad,</i> • <i>desempleo juvenil,</i> • <i>desarrollo sostenible,</i> • <i>crecimiento económico,</i> • <i>sociedad del conocimiento,</i> • <i>crisis económica y financiera.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transparencia,</i> • <i>responsabilidad pública,</i> • <i>diálogo,</i> • <i>reducción de desigualdades,</i> • <i>diversidad,</i> • <i>progreso social y económico,</i> • <i>pensamiento crítico,</i> • <i>democracia.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la declaración CEMES (2012). Recuperada de [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf) (Consultado el 11-10-2013).

Si nos fijamos en los conceptos recopilados en el cuadro 6, vemos cómo prevalecen la mayoría de los apuntados con anterioridad. Pero aun así, encontramos una cierta evolución. A nivel de términos “educativos” nos aparecen novedades como aquello de las *capacidades y competencias multidisciplinares, graduados creativos, métodos innovadores de enseñanza, aprendizaje entre iguales, evidencia empírica*. Algunos de estos conceptos están relacionados con nuevas iniciativas concretas, como es el caso del *aprendizaje entre iguales*, dado que se pretenden fomentar experiencias de tipo

experimental basadas en esta técnica a nivel de Formación Superior. Otro concepto que va en esta línea es el de las *evidencias empíricas*, que se asocia con la evaluación externa que se pone en marcha sobre el proceso de Bolonia y sobre los niveles de calidad perseguidos (se pretende ir valorando la evolución obteniendo datos empíricos para, a partir de los cuales, adecuar las nuevas iniciativas en dicho proceso).

Otro grupo de conceptos, como los de *capacidades y competencias multidisciplinares, graduados creativos, métodos innovadores de enseñanza*, nos llevan a relacionar este proceso de evolución conceptual con un término central en estos momentos, el de la *sociedad del conocimiento*, que situamos habitualmente en el ámbito económico. De hecho, otros conceptos del mismo ámbito como: *Investigación e innovación, investigación y tecnología, cooperación con los empleadores, mejora de la empleabilidad de los estudiantes, mercado laboral cambiante o garantía de calidad*, también nos llevan hacia la misma idea. Aunque nos ha aparecido ya en otras ocasiones esta terminología, consideramos que en este punto es fundamental hacer una mención a dicho término central dado que, como iremos viendo, es un concepto que concentra las actuales tendencias en relación a la evolución de la Educación Superior en particular y de la educación en general. La *sociedad del conocimiento* intenta atender las necesidades de un escenario cambiante a nivel socioeconómico, poniendo su interés en la educación como motor de transformación de aquellos agentes (capital humano) promotores de dicha sociedad (o mercado). Es decir, la educación cobra relevancia por su papel con respecto a la sociedad del conocimiento que, a su vez, está centrada en el mundo del desarrollo económico y, por tanto, se emplea en adecuar dicha intervención educativa a las necesidades que el mercado tiene en cada momento (Sosa, 2011). Aquí debemos abrir un paréntesis y relacionar lo dicho con lo apuntado anteriormente, acerca del interés manifiesto de las últimas declaraciones de ministros (CEMES) por la protección de la financiación pública de la Formación Superior. Continuando con el argumento anterior, con aquello de la educación al servicio del mercado, observamos cómo cada vez están más relacionados los conceptos del ámbito de colaboración educativa y los del ámbito de colaboración económica. De hecho, cuando se definen *capacidades multidisciplinares* es en respuesta a las necesidades del *mercado laboral cambiante*. En definitiva, cuando observamos dichos conceptos y la evolución del proceso de Bolonia vemos, sencillamente, la consolidación de dicha transformación del sistema de Formación Superior al servicio de

la mencionada *sociedad del conocimiento*, como respuesta a las necesidades del mercado y del consiguiente desarrollo económico.

Por otro lado, si nos detenemos en el ámbito de ciudadanía europea y acción social, llama la atención la incorporación de conceptos como el de la *transparencia* (que se repite en varias ocasiones en el texto citado). Cuando decimos que se trata de un término llamativo, nos referimos a que no nos había aparecido antes en este contexto del proceso de Bolonia, por lo que será una terminología a tener en cuenta en el seguimiento de documentos posteriores.

Visto el contexto con su evolución conceptual y volviendo a los documentos directamente relacionados con el programa Erasmus, vamos a abordar el Informe sobre la evaluación intermedia del Programa de Aprendizaje Permanente⁵⁰. En este documento se exponen las conclusiones sobre la evaluación del programa entre sus inicios y el año 2009 (estando este último incluido en su totalidad). Entre los aspectos más destacados encontramos los siguientes:

- Se considera que el programa Erasmus ha hecho aportaciones importantes en el proceso de Bolonia.
- Las experiencias de movilidad en el caso de Erasmus ayudan a mejorar las competencias internacionales de sus participantes, facilitan el acceso al mercado de trabajo y aumentan las posibilidades entre los estudiantes de acceder a importantes profesiones internacionales.
- La movilidad en los estudiantes de Erasmus favorece la adquisición de conocimientos académicos distintos de los adquiridos en su país de origen, favorece el dominio de otras lenguas, sus competencias interculturales, sus perspectivas profesionales y su sentido de la ciudadanía europea.

⁵⁰ Consejo de la Unión Europea (2011). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente* (ST 12668 2011 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2012668%202011%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

Aquí, en primer lugar, tenemos de nuevo esa vinculación entre Erasmus y proceso de Bolonia que, como podemos apreciar, es ya habitual, hasta el punto que se evalúan las acciones Erasmus en función de su contribución al mismo. En segundo lugar, son interesantes las competencias que se vinculan a la experiencia de movilidad que nos ocupa. Como vemos, se vincula de un modo directo la experiencia Erasmus con el aumento de la empleabilidad de los participantes e, incluso, de la calidad de dichas posibilidades profesionales. Ya hemos visto en documentos anteriores como se hacía referencia a la evaluación de este tipo de beneficios del programa, así como referencias entre los intereses en que se fundamentan sus acciones. Por tanto, las conclusiones actuales vienen a confirmar el interés creciente sobre estos beneficios, así como la evidencia de que existe realmente una vinculación entre la movilidad de estudiantes universitarios y el aumento y mejora de sus posibilidades de empleabilidad y profesionales. Y en tercer lugar, entre las competencias que se reconocen, aparte de las relacionadas con el dominio de otras lenguas, se recogen aquéllas más vinculadas con la dimensión social, como las competencias interculturales o el sentido de la ciudadanía europea. Por tanto, a través de esta evaluación, se confirman los beneficios en ambos ámbitos de interés (el social y el económico) para los participantes. Aun así, hay que decir que en este caso se hace referencia a beneficios individuales. Cuando se habla en el presente informe de beneficios de corte institucional y/o global, se hace mención a los beneficios sobre el acercamiento entre sistemas educativos, equivalencias de titulaciones, desarrollo de redes entre centros de formación y, en definitiva, avances en el proceso de construcción de aquella dimensión europea de la educación que nos ha ido apareciendo a lo largo de todo este proceso.

A continuación, vamos a aportar una cita en la que aparecen algunos de los elementos analizados:

“Un estudio sobre la movilidad de estudiantes y profesores en el marco de Erasmus puso de manifiesto que un periodo temporal de estudio en otro país europeo ayudaba a mejorar las competencias internacionales, facilitaba el acceso al mercado de trabajo y contribuía a colocar a antiguos estudiantes Erasmus en importantes profesiones internacionales. La movilidad en el marco del PAP contribuyó también a desarrollar la

*identidad europea y valores como la lucha contra el racismo, los prejuicios, la xenofobia y la discriminación”*⁵¹.

Otros datos que resultan interesantes de este documento son los que hacen referencia a la participación en el programa y a la financiación del mismo. En él se especifica que desde el inicio del programa Erasmus en 1987 y hasta 2009, habían participado 2,15 millones de estudiantes y que el objetivo para 2012 era llegar a los 3 millones. Cuando se describe el curso académico 2008-2009, se habla de cerca de 200.000 estudiantes participantes en el contexto universitario (un aumento del 15,5 % en relación al curso 2006-2007) y más de 30.000 estudiantes en el ámbito de formación en empresas en el curso 2008-2009 (un incremento anual superior al 50 %).

Por otra parte, con respecto a la financiación (que como ya dijimos está sobre el 40% del total del presupuesto), se destinaron sucesivamente 407 millones de Euros en 2007, 456 en 2008 y 459 en 2009.

Estos datos no vienen más que a consolidar aquello que hemos estado llamando 'crecimiento' del programa Erasmus.

Otro elemento a introducir aquí es aquella relación entre el programa Erasmus y el contexto socioeconómico que vive Europa, así como los acuerdos globales en el marco de la Educación Superior. Cuando vemos esa incursión del programa en el ámbito de empresa, o la valoración del mismo por su contribución a la mejora del empleo juvenil y a la mejora profesional de sus participantes, advertimos de fondo aquella Educación Superior al servicio de la llamada *sociedad del conocimiento*, que hemos analizado en párrafos anteriores. Aunque estos intereses ya estaban presentes en los orígenes descritos, en la actualidad, se convierten en centrales y en claros protagonistas de nuevo. Además, ya no se trata de acuerdos de cooperación que favorecen el desarrollo económico en el contexto europeo a través de la Formación Superior, ahora se trata de que la Formación Superior se convierta en una herramienta al servicio de una sociedad del conocimiento, necesitada de profesionales con capacidad adaptativa a las rápidas evoluciones del desarrollo económico.

⁵¹ Ibidem, p. 3.

Para concluir este apartado, vamos a recoger, a modo de resumen, algunas ideas que consideramos fundamentales entre las que nos han ido apareciendo:

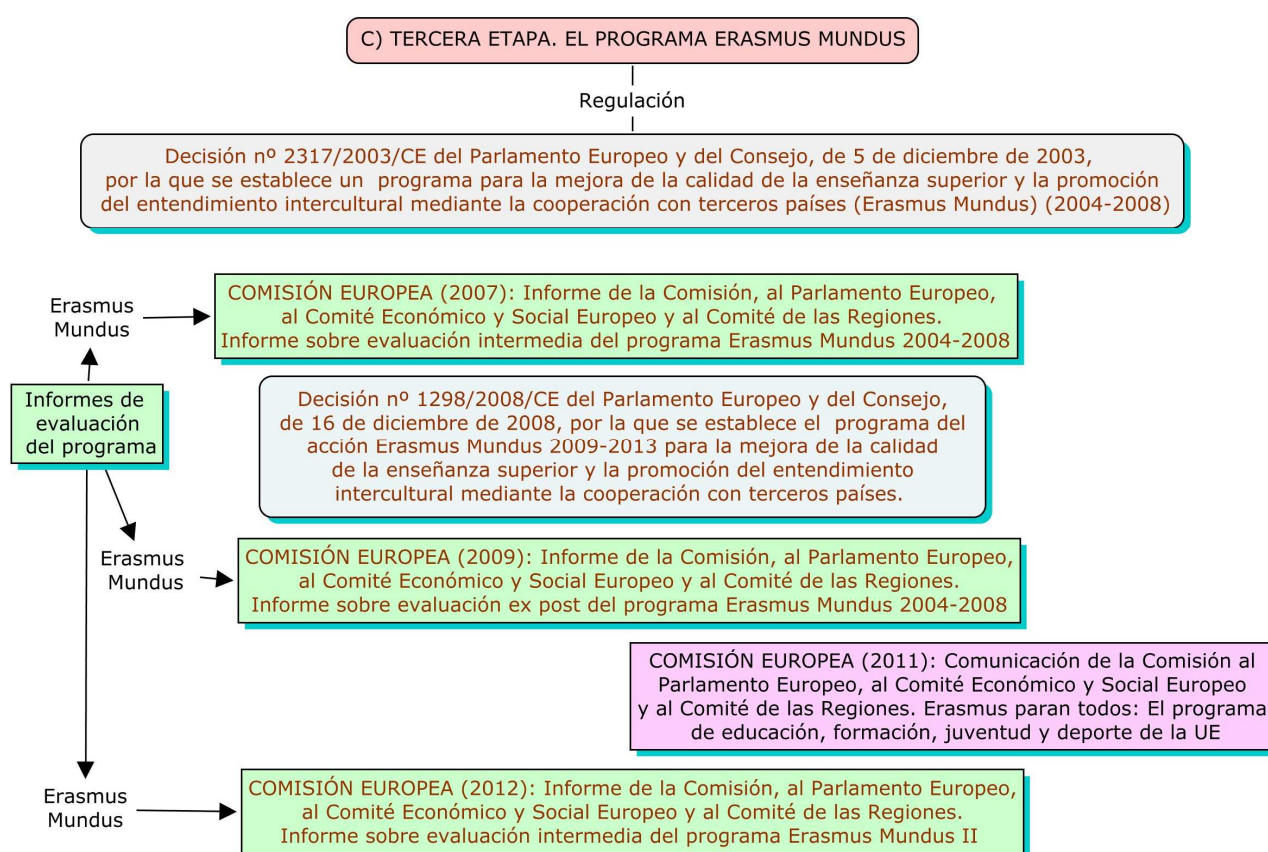
- Se consolidan, por una parte (entre aquellos intereses de tipo económico), la vinculación entre empleabilidad y desarrollo profesional, y movilidad Erasmus, y, por otra parte, (entre los intereses de tipo social) desarrollo de competencias interculturales, prevención del racismo y la xenofobia así como ciudadanía europea, y movilidad Erasmus.
- Se consolida el interés por fundamentar el programa Erasmus en una verdadera igualdad de oportunidades, incorporando matices y colectivos más allá de la igualdad entre hombres y mujeres y personas con dificultades. Se habla de condiciones económicas y/o sociales de desventaja, así como de la condición de inmigrante cuando supone un *handicap*.
- En este periodo, el programa experimenta un importante crecimiento tanto en relación a los recursos económicos destinados, como a los países participantes (tendencia aperturista) y diversidad de acciones que acoge (por ejemplo, incorpora acciones en el ámbito de empresa).
- El programa Erasmus se convierte en protagonista dentro de la prioridad del Consejo Europeo de fomentar la movilidad en la Educación Superior.
- El programa Erasmus se erige como una estrategia fundamental en el desarrollo del proceso de Bolonia y se evalúa su rendimiento en función de la contribución a dicho proceso (entre otras cosas).
- Entre los organismos europeos crecen intereses como la promoción exterior del Espacio Europeo de Educación Superior, así como la captación de estudiantes de terceros países, lo que influirá en la aparición del programa *Erasmus Mundus* (y, por tanto, en la evolución del programa para cubrir más ámbitos de intervención).

- El concepto de *sociedad del conocimiento* se consolida como una aspiración final en el marco europeo, hacia la que se enfocan los planteamientos de transformación de la Educación Superior y la cooperación en el ámbito de la educación. En este sentido, dado que el programa Erasmus forma parte de las estrategias fundamentales en Educación Superior, su evolución va a estar influida por la contribución a dicho proceso.

1.2.3 Tercera etapa. El programa *Erasmus Mundus*.

En esta etapa se aborda el programa Erasmus Mundus y, por tanto, nos centramos esencialmente en los documentos directamente relacionados con dicho programa que exponemos a continuación en el mapa 5.

Mapa 5: Documentos analizados en la tercera etapa: El programa Erasmus Mundus.



Fuente: elaboración propia a partir de la documentación europea citada recopilada del DO de la Unión Europea y otros documentos de entre los años 2007 y 2012.

Para empezar a hablar de esta tercera etapa debemos aclarar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, las etapas que hemos establecido no responden de un modo lineal a periodos cronológicos, veremos cómo la primera regulación del programa *Erasmus Mundus* se remonta al 2003 (y, por tanto, es anterior a la regulación del Programa de Aprendizaje Permanente abordado en la etapa anterior). Aun así, hemos querido establecer una etapa que describa este programa en concreto porque, después de analizar la documentación descrita, podríamos decir que representa una tercera fase en la evolución de Erasmus. Una tercera fase, en la que ya veremos cómo van a eclosionar definitivamente tendencias que ya veíamos con anterioridad, como el proceso de apertura del programa al mundo. En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el presente programa se establece de un modo paralelo a las acciones Erasmus descritas en los apartados anteriores. Es decir, está regulado por una normativa independiente. El hecho de integrarlo dentro de la estrategia Erasmus está relacionado, tanto con las características que presenta (ya veremos cómo supone claramente una evolución del anterior y se basa en sus fundamentos), como por el nombre que se le asigna, así como por la futura integración de ambos en un único programa que se está preparando en estos momentos.

Dicho esto y, teniendo en cuenta que hemos estado hablando de conceptos presentes en la documentación europea, en concreto, en las decisiones sobre los programas Erasmus, Sócrates y de Aprendizaje Permanente, vamos a empezar el análisis, de la que hemos denominado tercera etapa, recopilando los conceptos presentes en el Preámbulo de la Decisión de 2003 por la que se establece el programa *Erasmus Mundus*⁵² (cuadro 7).

Como vemos, esta Decisión va a recoger aquellos conceptos que nos han ido apareciendo en las distintas Declaraciones de Ministros. Sin duda, si tenemos que destacar algunos, son aquellos que hacen referencia a la dimensión internacional de la presente iniciativa y al atractivo de la Formación Superior europea. Por otra parte, muchos de los demás conceptos ya han estado presentes en las regulaciones del programa Erasmus. Por tanto, podríamos decir que este programa viene a complementar al anterior, como veremos a continuación, cubriendo ese interés del proceso de Bolonia relacionado con la visibilidad

⁵² Consejo Europeo (2003). *Decisión n° 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008)*. DO de la Unión Europea, serie L, n° 345/1, de 31 de diciembre de 2003.

internacional de nuestro Espacio Europeo de Educación Superior, y el ámbito concreto de los estudios de postgrado.

Cuadro 7: *Conceptos más significativos presentes el preámbulo de la Decisión de 2003 por la que se establece el programa Erasmus Mundus, organizados por ámbitos de cooperación.*

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Educación de calidad,</i> • <i>atractivo del sistema de enseñanza superior europeo,</i> • <i>movilidad a escala internacional</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Posición de vanguardia,</i> • <i>Visibilidad y percepción de la UE,</i> • <i>globalización,</i> • <i>dimensión internacional,</i> • <i>perspectiva mundial,</i> • <i>sociedad del conocimiento,</i> • <i>“fuga de cerebros”,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diversidad lingüística,</i> • <i>cooperación con terceros países,</i> • <i>diálogo,</i> • <i>democracia,</i> • <i>igualdad de oportunidades,</i> • <i>igualdad entre hombres y mujeres,</i> • <i>Derechos Humanos</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la Decisión: DO de la Unión Europea, serie L, nº 345, de 31 de diciembre de 2003, p. 1.

Vistos los conceptos, y teniendo en cuenta que serán abordados con mayor profundidad en la siguiente decisión, a continuación vamos a describir tanto los objetivos como las medidas del programa *Erasmus Mundus*, de modo que se vea reflejada esa evolución respecto al programa anterior.

Con respecto a los objetivos, a partir de la presente Declaración, el programa se dirige esencialmente a: la promoción de la calidad de la Formación Superior en Europa; la promoción de la movilidad entre los titulados superiores y académicos, con especial atención a aquellos procedentes de terceros países; el fomento de la cooperación y acercamiento entre las estructuras de Formación Superior de países miembros y de terceros países; y la mejora de la visión exterior y la accesibilidad de la Formación Superior europea ante el mundo.

Con respecto a las acciones que se regulan, en este caso, se establecen las siguientes:

- Acción 1: Cursos de master de *Erasmus Mundus*.
- Acción 2: Becas.
- Acción 3: Asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países.
- Acción 4: Mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea.
- Acción 5: Medidas de apoyo técnico.

En primer lugar, vemos cómo aquel interés del Comunicado de la conferencia de ministros de Berlín de 2003, relacionado con hacer un especial hincapié en la movilidad de estudiantes de postgrado, queda recogido en esta Decisión. A partir de la Acción 1, se pretende el establecimiento de cursos de postgrado *Erasmus Mundus* de elevada calidad, que estén distribuidos en tres o más universidades de distintos países miembros (y que, por lo tanto, lleven de forma implícita la condición de movilidad).

En segundo lugar (como Acción 2), se mantiene la idea de becas, en este caso, para estudiantes titulados superiores y académicos de terceros países que quieran participar en los cursos de master *Erasmus Mundus* (aquí no se contemplan dichas becas para los posibles participantes de países miembros de la Unión).

En tercer lugar (Acción 3), con respecto a las asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países, se pretende fomentar el establecimiento de redes entre universidades europeas y universidades de países de fuera de la Unión (redes que se parecen mucho a las del programa Erasmus pero, en este caso, centradas en los niveles de postgrado y abriendo la participación a universidades de terceros países). Por ejemplo, también recibirán financiación los programas de master *Erasmus Mundus* que estén organizados por un grupo de universidades que, a su vez, integren alguna universidad no europea.

En cuarto lugar, la mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea se relaciona con la antigua Acción 4 de las primeras regulaciones del programa

Erasmus. En dichas regulaciones esta Acción se dirigía esencialmente a la difusión del programa. En este caso, no solo se pretende difundir el programa *Erasmus Mundus*, sino que se pretende hacer promoción del Área Europea de Educación Superior, vinculando dicha Formación Superior con la investigación y permitiendo que dichas acciones se organicen por grupos de universidades mixtos que incorporen universidades europeas y universidades de terceros países. Aquí se habla de acciones como seminarios, conferencias, producción de material para publicación, etc. Por otra parte, vamos a incorporar una cita textual que nos permitirá detenernos en una cuestión específica de la presente Acción:

“6. La comunidad apoyará a una asociación de alumnos que reúna a todos los estudiantes (de terceros países y europeos) que hayan obtenido un título de master de Erasmus Mundus”⁵³.

Hemos querido recoger esta cita porque, con posterioridad, cuando analicemos otros ámbitos como el de los propios estudiantes, haremos referencia a dicha asociación de ex alumnos. De este modo, podemos ver de donde surge dicha asociación (como vemos se promueve a partir de la presente Decisión) y cómo nos la encontramos en la actualidad.

Por último, en quinto lugar, la Acción: medidas de apoyo técnico, se refiere a la posibilidad de recurrir a agencias de ejecución competentes en la materia, para que las demás acciones se puedan desarrollar con éxito.

A partir de aquí, y teniendo en cuenta que la Decisión analizada establece la regulación del programa para el periodo comprendido entre 2004 y 2008, vamos a hacer una revisión de la evaluación que se hace a partir de la aplicación del mismo.

En el Informe de la Comisión sobre evaluación intermedia del programa *Erasmus Mundus* de 2007⁵⁴ podemos ver cómo se evalúan las distintas acciones de dicho programa en su aplicación. Vamos a hacer una breve recopilación de las conclusiones aportadas que

⁵³ Ibidem, p. 7.

⁵⁴ Consejo de la Unión Europea (2007). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación intermedia del programa Erasmus Mundus 2004-2008* (ST 11484 2007 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2011484%202007%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

nos permitirán detenernos tanto en el rendimiento de dichas acciones, como en los intereses que justifican la financiación de las mismas.

En primer lugar, en este documento se califica al programa *Erasmus Mundus* como una acción de gran pertinencia, tanto por el interés generado entre los participantes como por su contribución al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Vamos a aportar una cita que ilustra lo dicho:

*“El Programa ha despertado verdadero entusiasmo tanto entre los estudiantes como entre los centros de enseñanza superior, lo que pone de manifiesto su gran pertinencia con respecto a las necesidades identificadas. Los centros de enseñanza superior perciben el valor añadido del Programa en diversos aspectos, entre los que cabe citar el impulso dado al desarrollo de títulos universitarios conjuntos, dobles y múltiples por parte de centros de enseñanza superior de distintos países, en línea con el objetivo del «proceso de Bolonia» de reforzar la dimensión europea de la educación y promover una mayor movilidad”*⁵⁵.

Hemos querido recoger esta cita, esencialmente, porque nos dice de modo explícito que el programa *Erasmus Mundus* se considera valioso, entre otras cosas, por su contribución al proceso de Bolonia. Enlazando con los análisis anteriores, podemos decir que, tal y como ocurre con el programa Erasmus, en este caso las medidas también se erigen como favorecedoras de dicho proceso, hasta el punto de considerar dicha contribución como un punto de evaluación del programa.

En segundo lugar, este informe pone de manifiesto que la característica más relevante del programa, en este periodo, es su apertura a terceros países. Dicha intención da resultados muy favorables hasta el punto de registrar una mayor participación de alumnos procedentes de terceros países que de alumnos europeos. De hecho, se establece como propuesta de mejora el fomento de una mayor participación de estudiantes miembros de la Unión para equilibrar dichos índices de participación (entre otras cosas equilibrando la dotación financiera).

⁵⁵ Ibidem, p. 4.

En tercer lugar, y a modo de resumen, vamos a recoger aquellas conclusiones del informe que hemos considerado más relevantes además de las ya mencionadas:

- Hay un alto grado de satisfacción entre los participantes.
- Se considera oportuno un aumento de la financiación del programa dada su rentabilidad en cuanto al cumplimiento de objetivos pretendidos.
- El programa ha contribuido al aumento de la calidad y de la excelencia de la Formación Superior europea, así como al desarrollo del Área Europea de Educación Superior.
- El programa ha contribuido a la mejora de la imagen externa de la Formación Superior europea y a la captación de talentos de terceros países.
- La Acción 3 ha sido la menos exitosa, por lo que se propone una fusión entre las acciones 1 y 3 para la segunda fase del programa.
- El programa *Erasmus Mundus* se convierte en el principal programa de referencia en cuanto a cooperación en Educación Superior con terceros países, por lo que se propone la absorción de otras medidas paralelas como el Programa Atlantis y los programas de cooperación con Canadá, Japón, Australia..., convirtiendo así al programa *Erasmus Mundus* en *marca única* de cooperación internacional y movilidad de estudiantes.
- El programa está cumpliendo un papel importante con respecto a la promoción del entendimiento intercultural.
- Existen desigualdades en cuanto a la participación de países de la Unión y en cuanto a las disciplinas académicas implicadas (hay una *preponderancia de cursos de ingeniería y ciencias naturales*).

Respecto a los beneficios personales: el programa contribuye al desarrollo personal y profesional de los participantes (en relación al conocimiento de otras culturas, aprendizaje de lenguas, formación académica de excelencia...), hay un interés por valorar en el futuro el factor de empleabilidad. Por otra parte, los participantes de terceros países consideran más importantes los beneficios culturales y lingüísticos que los puramente académicos.

Llegados a este punto, vamos a abordar la Decisión de 16 de diciembre de 2008, por la que se establece el programa de acción *Erasmus Mundus* 2009-2013⁵⁶. Para ello, al igual que en la decisión anterior, vamos a iniciar este apartado recogiendo los conceptos más relevantes presentes en la misma (cuadro 8).

Cuadro 8: Conceptos más significativos presentes en la Decisión de 2008 por la que se establece el programa *Erasmus Mundus* 2009-2013, organizados por ámbitos de cooperación.

Educación y Formación Profesional	Desarrollo Económico Conjunto	Ciudadanía Europea y Acción Social
<ul style="list-style-type: none"> • Educación de calidad, • atractivo del sistema de enseñanza superior europeo, • excelencia académica, • movilidad a escala internacional, • referencia de calidad mundial, • educación intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad en el mundo, • dimensión internacional, • publicidad, • “fuga de cerebros”, • economía basada en el conocimiento, • entorno globalizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad lingüística, • cooperación con terceros países, • diálogo, • democracia, • igualdad entre hombres y mujeres, • Derechos Humanos, • igualdad de oportunidades, • grupos desfavorecidos, • discapacidad, • desarrollo sostenible de terceros países.

Fuente: elaboración propia a partir de la Decisión: DO de la Unión Europea, serie L, nº 340, de 19 de diciembre de 2008, p. 83.

Aunque no estamos haciendo un análisis de contenido para extraer en profundidad las diferencias entre ambos documentos (la presente Decisión y la anterior de 2003), sí

⁵⁶ DO de la Unión Europea, serie L, nº 340, de 19 de diciembre de 2008, p. 83.

podemos decir que hay una cierta estabilidad en cuanto a los conceptos centrales que inspiran las acciones del programa. Las diferencias que encontramos son esencialmente de dos tipos: en primer lugar, hay una evolución terminológica, desaparecen términos como *sociedad del conocimiento, globalización o posición de vanguardia* pero, en cambio, dichos conceptos son nombrados de otro modo, como *economía basada en el conocimiento, dimensión internacional o entorno globalizado, referencia de calidad mundial*. Por tanto, dichos cambios no parecen relevantes dado que, en esencia, se está haciendo referencia a los mismos conceptos.

El segundo grupo de cambios que hemos detectado son los que aportan matices importantes o nuevas terminologías, aquí nos encontramos con todos aquellos relacionados con la dimensión social del programa como: *discapacidad y grupos desfavorecidos*. El programa se hace eco de estos intereses que ya nos aparecían en otros documentos y los va incorporando de modo explícito. Llama especialmente la atención el hecho de incorporar el tema de la discapacidad por primera vez (ya presente en el programa Erasmus desde la primera regulación Sócrates), es decir, el programa se establecerá de modo que permita a las personas con discapacidad disfrutar de las acciones del mismo, salvando las barreras pertinentes (aquí debemos recordar aquel creciente interés por la igualdad de oportunidades y por el hecho de favorecer la inclusión de grupos desfavorecidos, que nos ha ido apareciendo a través de los documentos analizados en el apartado anterior). A continuación incorporamos una cita de la Decisión en que se recoge lo dicho:

“Es necesario facilitar el acceso a los grupos desfavorecidos y abordar activamente en todos los capítulos del programa las necesidades especiales de aprendizaje de las personas con discapacidad, lo que incluye becas más elevadas para responder a los costes adicionales que requieren los participantes con discapacidad”⁵⁷.

Pero además de este grupo de conceptos, hay otros como el de la *excelencia académica* que, sin aportar nada totalmente novedoso, sí que va dando pistas de cómo el programa se va a ir fijando cada vez más en las personas de dicha condición. Es decir, se pasa de *titulados altamente cualificados* (por ejemplo), a *refuerzo del apoyo a la*

⁵⁷ Ibidem, p. 85 (Preámbulo).

movilidad de las personas seleccionadas con arreglo a criterios de excelencia académica. Esto supone ligar las becas a dicha excelencia académica, lo que limita el acceso a estudiantes con calificaciones más discretas. Por tanto, supone un cambio en el ámbito conceptual que veremos cómo repercute directamente en la práctica de las acciones del programa. En relación a esto, el Informe de la Comisión sobre evaluación *ex post* del programa *Erasmus Mundus* 2004-2008⁵⁸, recoge conclusiones en que se recomienda un mayor esfuerzo para captar candidatos que reúnan dicha condición. Pero sin duda, lo que hallamos más relevante de estas intenciones, es aquello de lo que hablábamos del *mercado de personal altamente calificado*. Es decir, Europa continúa preocupada por competir en dicho mercado de atracción de talentos extranjeros y de conservación los propios (recordemos el concepto de “*fuga de cerebros*”), y el propio programa *Erasmus Mundus* es una estrategia fundamental en dicha competición.

Otro concepto que nos aparece es el de la *educación intercultural*. En este caso, podríamos decir que también se trata de una evolución terminológica, aun así, hemos querido resaltarlo en este segundo grupo porque la propia naturaleza del concepto aporta cambios cualitativos con respecto a las expresiones utilizadas anteriormente de: *cooperación con terceros países, diálogo y comprensión entre culturas, fomento de la comprensión de culturas diversas...* A continuación aportamos una cita:

“...promoviendo una mayor sensibilización con respecto a la importancia de la diversidad cultural y lingüística en Europa y a la necesidad de luchar contra el racismo y la xenofobia, y promoviendo la educación intercultural”⁵⁹.

Nos interesa dicha aportación porque, con posterioridad, veremos cómo de nuevo se habla de multiculturalidad frente a la actual interculturalidad (o educación intercultural). Teniendo en cuenta las diferencias entre ambos conceptos y los diversos modelos que de ellos se desprenden a la hora de abordar la diversidad cultural dentro de los distintos países (Abdallah-Pretceille, 2001), consideramos importante seguir dicha terminología. El modelo multicultural, del cual podemos decir que un representante claro

⁵⁸ Consejo de la Unión Europea (2009). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación ex post del programa Erasmus Mundus 2004-2008* (ST 5026 2010 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%205026%202010%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

⁵⁹ DO de la Unión Europea, serie L, nº 340, de 19 de diciembre de 2008, p. 90.

es Estados Unidos, basa la integración de la diversidad en el reconocimiento de dichas diferencias (el concepto multicultural supone la constatación de una realidad en sí). Los ciudadanos son libres de presentar dichas diferencias culturales y el estado debe respetarlas. En cambio, el modelo intercultural, que podemos observar a través de ejemplos como el de Québec en Canadá, persigue, más que el respeto a colectivos diversos que coexisten en paralelo, la mezcla de la diversidad para favorecer la producción de cultura común (el estado no solo reconoce y respeta, sino que fomenta la interacción y el entendimiento). Del potencial de la diversidad se pretende ir al enriquecimiento mutuo y a la generación de cultura nueva a partir de dicha interacción. Por ello, por las implicaciones teóricas (y también prácticas) que puede tener una terminología u otra, hemos creído importante resaltar la aparición de este concepto en el momento presente.

Para cerrar esta primera impresión, lo que queremos resaltar de la Decisión de 2008 es que hay un refuerzo, por una parte, de los aspectos correspondientes a la dimensión social, especificando ya dentro de los grupos desfavorecidos a los discapacitados y haciendo hincapié en la prevención del racismo y la xenofobia a través del fomento de la educación intercultural (como ya veíamos en el programa Erasmus y en los documentos relacionados con el proceso de Bolonia), y, por otra, llama especialmente la atención el creciente interés por la excelencia académica, convirtiéndose en indicador visible de esa lucha por el capital humano de alto nivel en el mercado internacional.

Con respecto a los conceptos, para concluir esta revisión terminológica, y aunque no pretendemos hacer un análisis comparativo (en este momento) del programa *Erasmus Mundus* y el programa Erasmus, incorporamos un nuevo mapa (mapa 6) en que se establecen, por una parte, los conceptos recopilados en el Programa de Aprendizaje Permanente (donde se integran las acciones Erasmus en la actualidad) y, por otra, los conceptos presentes en las decisiones sobre *Erasmus Mundus*. A partir de dicho mapa se pueden observar en un mismo plano dichos términos, organizados por ámbitos de cooperación y ubicados en función de su relación o cercanía entre ellos.

Siguiendo con el análisis, vamos a hacer referencia a aquello que comentábamos en párrafos anteriores sobre el crecimiento progresivo del programa en financiación y en importancia (en este caso sobre el programa *Erasmus Mundus*).

Mapa 6: Conceptos más significativos presentes en las Decisiones de 2003, 2008 (sobre Erasmus Mundus) y de 2006 (sobre el Programa de Aprendizaje Permanente).



Fuente: elaboración propia a partir de las Decisiones: DO de la Unión Europea, serie L, nº 345, de 31 de diciembre de 2003, p. 1; DO de la Unión Europea, serie L, nº 340, de 19 de diciembre de 2008, p. 83; y DO de la Unión Europea, serie L, nº 327 de 24 de noviembre de 2006, p. 45.

Si tenemos en cuenta la cifra que se recogía en la Decisión de 2003 para la financiación del periodo de 4 años previsto, cifra que asciende a los 230 millones de Euros (independientemente de las modificaciones dentro del propio periodo), y la comparamos con la cifra de la presente Decisión de 493 millones de Euros (también para un periodo de 4 años), vemos cómo dicho proceso creciente continua. Hay que tener en cuenta que aquí existen matices como la distribución de las dotaciones. De todos modos, en esencia, lo que queríamos reflejar es el crecimiento tan importante que experimenta el programa. Un crecimiento que no solo es en financiación sino, también, con respecto a la participación de terceros países.

En la presente Decisión dicha participación queda establecida del siguiente modo:

- Países de la Asociación Europea de Libre Comercio miembros del Espacio Económico Europeo.
- Países candidatos a la adhesión a la UE a través de acuerdos de preadhesión para participar en los programas comunitarios.
- Los países de los Balcanes Occidentales.
- La confederación Suiza.
- Posibilidad de financiar becas complementarias a las *Erasmus Mundus*, de terceros países como China, India y países ACP.

En esencia, la Decisión anterior ya recogía la mayoría de los casos actuales, en cambio, algunas incorporaciones como las excepcionales del último punto que se sumaron durante el periodo anterior (y, por tanto, que aun no aparecían en dicha Decisión), ya aparecen de un modo explícito recogidas en la Decisión de 2008.

Con respecto a la estructura de acciones del programa, en la Decisión de 2008 van a haber una serie de cambios que guardan relación con algunas de las conclusiones del informe de evaluación de 2007 analizado en párrafos anteriores, con la evolución del

proceso de Bolonia y en consonancia con el Informe de la Comisión sobre evaluación *ex post* del programa *Erasmus Mundus* 2004-2008.

Frente a las 5 acciones de la Decisión de 2003 en este caso se establecen 3 grandes acciones:

- *Acción 1: Programas conjuntos Erasmus Mundus.* Esta Acción viene a fusionar las antiguas acciones 1, 2 y parte de la 3. En este caso la Acción recoge, en primer lugar, la creación de los masters *Erasmus Mundus* (antigua Acción 1), que reúnan al menos centros de enseñanza superior de tres países europeos distintos. Por otra parte, en segundo lugar, recoge los doctorados *Erasmus Mundus* (no presentes en la Declaración anterior), que reúnan al menos centros de enseñanza superior de tres países europeos distintos y de otros socios pertinentes. En ambos casos se reservan plazas para alumnos de terceros países. Y, en tercer lugar, se establecen becas tanto para masters como doctorados *Erasmus Mundus* (antigua Acción 2), dirigidas a estudiantes europeos y de terceros países (lo que supone una novedad porque recordemos que en la Decisión anterior solo se contemplaban para candidatos de terceros países). Además, se establecen becas para estancias de corta duración para académicos europeos y de terceros países. Las becas para estudiantes y académicos de terceros países serán más elevadas para que resulten más atractivas en dichos casos.
- *Acción 2: Asociaciones Erasmus Mundus.* Dichas asociaciones reunirán al menos 5 universidades de entre las cuales, al menos 3 serán de diversos países europeos y las otras pueden ser de terceros países (por tanto, aquí también vemos parte de la antigua Acción 3, sobretudo, en relación a los niveles de postgrado). Dentro de esta Acción se organizan los intercambios de estudiantes universitarios desde primer ciclo hasta investigadores postdoctorales (obviamente incluyendo estudiantes de la UE y de terceros países dado que se incluyen universidades de países extranjeros). Aquí se establece el criterio de excelencia para la selección de candidatos.
- *Acción 3: Promoción de la Enseñanza superior Europea.* Aquí se contempla la financiación y apoyo de actividades para la promoción de la Educación Superior europea en el ámbito internacional, para hacerla más atractiva. De nuevo se habla

de conferencias, seminarios, proyectos piloto, redes internacionales, producción de material para publicación... Se especifica, además, que dichas acciones se dirijan a establecer vínculos entre la enseñanza superior y la investigación, y entre la enseñanza superior y el sector privado (tanto de países europeos como de terceros países).

Como resumen a esta descripción, en primer lugar, vemos cómo, en este caso, los cambios guardan cierta relación con lo aportado en documentos anteriores, sobretudo, la reestructuración de acciones que, aunque no se lleva a cabo tal y como se proponía en el informe de 2007, sí se atienden dichas reivindicaciones. En segundo lugar, también vemos cómo el criterio de excelencia académica se convierte en criterio central para la selección de candidatos en el caso de la Acción 2 (hecho que relacionamos con la tendencia conceptual expuesta en párrafos anteriores). Recordemos que en el Informe de la Comisión sobre evaluación *ex post* del programa *Erasmus Mundus* 2004-2008, también se hacía referencia a dicha vinculación entre becas y excelencia académica. Además, en este informe se habla de la sostenibilidad del programa, estableciendo la idea de una progresiva retirada de becas (o al menos de parte de las mismas) tal y como se vaya consolidando la tendencia a la movilidad. En este caso, se hace referencia a los master *Erasmus Mundus* alegando que la sostenibilidad pasa por la incorporación de otras fuentes de financiación y por un mayor ajuste limitando las becas a aquellos estudiantes que no pueden pagarse la formación... Por tanto, aunque existen incrementos en la dotación de financiación, dentro del planteamiento de la sostenibilidad de los informes de valoración, se propone la progresiva limitación en la dotación de ayudas por criterios de excelencia y de posibilidades económicas de los candidatos.

A continuación vamos a aportar, a modo de resumen, algunas de las conclusiones que se recogen en el Informe sobre la evaluación intermedia del Programa *Erasmus Mundus* II de 2012⁶⁰. En dicho informe se establece que la contribución más destacada del programa se resume en los siguientes aspectos:

⁶⁰ Consejo de la Unión Europea (2012). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación intermedia del programa Erasmus Mundus II (2009-2013)* (ST 12444 2012 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2012444%202012%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

- El proceso de internacionalización del Espacio Europeo de Educación Superior (que nos ha ido saliendo a lo largo del apartado anterior respecto a: promoción de dicho espacio, captación de talentos de terceros países, etc.).
- La promoción de la excelencia académica (que aunque según se concluye en este informe no hay una consolidación clara de dicha excelencia, al menos en su reconocimiento internacional, sí se ha contribuido a la misma desde las distintas acciones del programa).
- Contribución a la cooperación internacional en materia de Formación Superior (tanto por la contribución al proceso de Bolonia, que según el informe ha sido irregular, como por la cooperación con terceros países en desarrollo e industrializados).
- Contribución al desarrollo de las capacidades académicas.
- Las competencias a las que más contribuye el programa son aquellas relacionadas con la experiencia internacional y la competencia intercultural.
- Y contribución al fomento de la movilidad internacional.

Por otra parte, queremos destacar las recomendaciones siguientes (que se incluyen también en dicho informe):

- Mejora de los índices de empleabilidad de los participantes,
- mejora del equilibrio en la participación geográfica,
- el hecho de promover la participación de los empleadores,
- el establecimiento de un futuro programa integrado que incluya las acciones de Erasmus y de *Erasmus Mundus*.

Si nos fijamos en los aspectos valorados en el presente informe podemos ver cómo, entre los intereses más importantes, destacan aquéllos que nos han estado apareciendo en otros documentos y que se relacionan con la empleabilidad y el desarrollo de un Espacio

de Educación Superior puntero a nivel internacional, que sea capaz de captar talentos y evite la “fuga de cerebros”, como contribución a esa sociedad del conocimiento que tanto hemos visto... Recordemos también aquella competencia creciente entre países por el reclutamiento de estudiantes y por frenar la salida de talentos a través de su oferta de Formación Superior. Por otra parte, se habla de capacidades sujetas a dicha empleabilidad así como capacidades académicas, siendo las más protagonistas dentro del programa aquellas relacionadas con la competencia intercultural y la experiencia internacional. En cambio, aquí echamos de menos más referencias a la vertiente social. En general, en el documento se habla poco de equidad, igualdad de oportunidades, cohesión social, etc. Cuando se exponen las recomendaciones hay una gran preocupación por hacer sostenible el programa a largo plazo, una vez se inicie la reducción del apoyo económico comunitario, captando financiación de tipo *externo*. Esto hace que los análisis, así como las conclusiones, se centren más en los aspectos que pueden hacer llamativo el programa ante dicha inversión *externa*.

Otro rasgo que queremos resaltar aquí, y que está relacionado con nuestra decisión de incorporar el programa *Erasmus Mundus* como una etapa en la evolución del programa Erasmus, es la reivindicación del informe sobre la fusión de ambos programas. Vamos a incorporar una cita en la que se recoge lo dicho:

*“Dicha Recomendación refleja claramente la opción preferida señalada en la evaluación de impacto sobre la dimensión internacional de las acciones en materia de enseñanza superior del futuro programa integrado para el período 2014-2020. Esa opción (sobre cuya base la Comisión elaboró su propuesta para el futuro Programa Erasmus para todos, que se centra en la educación, la juventud y el deporte) tiene por objeto consolidar los objetivos e incrementar su impacto a través de la concentración de los esfuerzos y de una arquitectura racional. La utilización de esta opción para el diseño del futuro programa integrado debe crear los vínculos necesarios dentro de los programas internos (entre Erasmus y Erasmus Mundus)... ”*⁶¹

Es decir, tal y como se ha ido gestando y desarrollando el programa *Erasmus Mundus*, ha supuesto una iniciativa experimental dedicada a cubrir intereses que no se

⁶¹ Ibidem, p. 11.

estaban cubriendo en el programa Erasmus. Una vez consolidadas dichas nuevas acciones, parece que se va a tender a la integración de las distintas actuaciones de ambos programas. Con posterioridad abordaremos este tema con mayor profundidad, en concreto, cuando analicemos las intenciones de la Comisión Europea para el futuro próximo en relación a estas iniciativas.

Para finalizar, y a modo de conclusión, vamos a aportar algunas ideas fundamentales que nos han ido apareciendo en este apartado:

- El impulso del proceso de Bolonia abre nuevos intereses en relación a la movilidad (aquellos relacionados con la imagen exterior del Espacio Europeo de Educación Superior y la cooperación a nivel internacional), que impulsan la aparición del programa *Erasmus Mundus*.
- Dicho interés por la imagen exterior de la Educación Superior europea está relacionado con el *mercado de personal altamente calificado*, que existe a nivel internacional y que, a su vez, está influido por el concepto de la sociedad del conocimiento y la competitividad a nivel de desarrollo económico de las naciones.
- El programa *Erasmus Mundus* se establece en estructura y en fundamentación como una evolución del programa Erasmus y ambos acaban siendo estrategias fundamentales para el desarrollo del proceso de Bolonia.
- El programa *Erasmus Mundus* consolida la tendencia aperturista de la que hemos estado hablando desde el principio.
- La equidad y la igualdad de oportunidades (aunque se encuentran en la base de la fundamentación del programa) no están tan claras en las acciones *Erasmus Mundus*. Su evolución camina hacia la excelencia.
- Tal y como ocurre con el programa Erasmus, los intereses sobre la empleabilidad y el desarrollo económico de Europa basado en una *economía*

del conocimiento, impulsan una tendencia creciente hacia la participación privada y del mundo de la empresa en el programa *Erasmus Mundus*.

1.3 El programa Erasmus en la actualidad⁶².

A lo largo de este apartado vamos a recopilar distintas aportaciones, desde distintos ámbitos, que nos permitirán acercarnos al estado actual del programa. Por una parte, aportaremos información sobre las acciones presentes dentro del mismo, datos de participación que representan su evolución y su estado actual, información sobre sus beneficios y visiones desde distintos agentes directa o indirectamente relacionados con el programa Erasmus.

Dicho esto, vamos a empezar por documentos emitidos por los organismos europeos oficiales reguladores del programa. Según la Guía 2013 del Programa de Aprendizaje Permanente: *“Erasmus es el programa de educación y formación de la UE para la movilidad y la cooperación en la Educación Superior en toda Europa. Sus diferentes acciones no sólo están dirigidas a estudiantes que deseen estudiar o realizar prácticas, sino también al personal docente y de empresa que desee impartir docencia, y al personal docente y no docente que desee continuar su formación. Todos ellos han de realizar su movilidad en uno de los países participantes en el PAP. Además, el programa apoya a las instituciones de enseñanza superior (HEI) que deseen trabajar conjuntamente mediante programas intensivos, redes académicas y estructurales y proyectos multilaterales, y establecer contactos con el mundo empresarial”*.⁶³

Hemos querido aportar esta cita porque supone la descripción que hace dicha guía del Programa Erasmus como una acción integrada en el PAP. Como vemos, persisten aquellas acciones que recogimos cuando hablábamos en párrafos anteriores de la regulación de dicho PAP.

⁶² De nuevo debemos matizar aquí a qué nos referimos con “actualidad”. Teniendo en cuenta que en el 2014 se va a derogar la normativa sobre el programa de Aprendizaje Permanente y nos va a aparecer un programa mucho más amplio denominado Erasmus + (en un primer momento “Erasmus para todos”), sabemos que hablar de actualidad puede llevarnos a confusión. Para nosotros, las acciones Erasmus a partir del 2014 van a ser el futuro, precisamente porque las becas emitidas a partir de la fecha mencionada aun están en proceso de habilitación y desarrollo, y solo podemos valorarlas como propuestas.

⁶³ Comisión Europea (2013). *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía 2013. Parte I: Disposiciones Generales*. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/documentos/2013/part1es.pdf?documentId=0901e72b8145e8e6> (consultado el 03-01-2013).

Posteriormente, en la Guía 2013 del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) parte II, entre las actividades que se financian dentro del programa Erasmus se recogen las siguientes:

“Visitas preparatorias ERASMUS.

- *Organización de la movilidad ERASMUS.*
- *Movilidad de estudiantes ERASMUS con fines de estudio.*
- *Movilidad de estudiantes ERASMUS para prácticas.*
- *Movilidad de personal docente ERASMUS – Estancias para impartir docencia por personal docente y personal invitado de empresas.*
- *Movilidad de personal ERASMUS – Actividades de formación para el personal docente y no docente en empresas e instituciones de enseñanza superior.*
- *Cursos intensivos de lengua ERASMUS*
- *Programas intensivos ERASMUS*
- *Redes académicas ERASMUS*
- *Proyectos multilaterales ERASMUS*
- *Medidas de acompañamiento ERASMUS”*⁶⁴.

Como hemos mencionado en algunas ocasiones, nos vamos a centrar en las becas para estudiantes universitarios, que van a ser nuestro objeto de estudio (aunque en los datos recopilados, dentro de las becas de estudio, están integradas aquellas para enseñanzas artísticas y ciclos formativos de grado superior). Por tanto, una vez expuesto lo anterior, vamos a describir el estado actual del programa en este sentido, haciendo referencia a diversos estudios que nos aportan datos sobre dichos estudiantes, así como las capacidades y habilidades que se asocian a dicha experiencia, las características de las becas, acceso a ellas, etc.

Para ello, vamos a empezar con los últimos datos de los que disponemos en el Instituto Nacional de Estadística⁶⁵ (INE). Según este informe de 2012, en la actualidad, las becas que se están dando a estudiantes son de media de unos 250 Euros mensuales, con una duración media de seis meses. Por otra parte, existe un incremento progresivo de

⁶⁴ Comisión Europea (2013): *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía 2013. Parte II: Subprogramas y Acciones*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/part2_es.pdf (Consultado el 24-07-2013).

⁶⁵ INE (2012). *Boletín informativo 8/2012*. Recuperado del sitio de Internet del INE: www.ine.es (consultado el 24-07-2013).

participantes en el programa, por ejemplo, en los datos del presente informe se compara el curso académico 2010/11 con el curso anterior, advirtiéndose un incremento de un 8,5%. Si se diferencia por sexos, el 61% fueron mujeres con una edad media global de 22,5 años. Pero además de existir este crecimiento constante, debemos tener en cuenta que España, ya desde el curso 2001/02, se convierte en el primer país receptor de estudiantes, consolidándose dicho protagonismo en el curso 2009/10 cuando también empieza a ocupar el primer lugar en cuanto a emisión de estudiantes (en el curso 2010/11 recibió 37.433 estudiantes europeos y envió 36.183). Los estudiantes que suele recibir España proceden, en su mayoría, de Italia (20,3%), Francia (19,3%) y Alemania (16,6%). Los estudiantes españoles suelen ir, en su mayoría, a Italia (22,7%), Francia (13,5%) y Reino Unido (11,2%).

En el Informe de avance de resultados del curso 2011/2012 del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) ⁶⁶, vamos a centrarnos en los datos concretos de becas para estudio y en el caso de los estudiantes españoles (teniendo en cuenta que en los anteriores datos se integran también las becas para prácticas), que representaron un 69,66% del total del presupuesto. En primer lugar, las becas que se dieron fueron de media de unos 261 Euros mensuales (baja la dotación de fondos europeos de 120 a 111 Euros, pero se equilibra con el aumento de la del Ministerio), con una duración media de ocho meses de estancia. El presupuesto total de fondos europeos para el programa Erasmus en España en dicho curso fue de 43.392.493,59 de Euros, lo que supuso un crecimiento del 1% con respecto al curso anterior (el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aportó además casi 63 millones). Las becas de Erasmus para estudios desde España fueron 34.103 en el curso 2011/12, lo que supone un incremento del 8,5% respecto al curso anterior (incremento inferior al del anterior curso que fue del 14,5%). Dichas becas se distribuyeron del siguiente modo: en instituciones universitarias 33.660 (el 98,70% y, por tanto, la gran mayoría), en instituciones de enseñanzas artísticas 423 (el 1,24%) y en ciclos formativos de grado superior 20 (el 0,06%). Por destinos fueron en su mayoría a Italia (7.282 que suponen el 21,35%), Francia (4.225 que suponen el 12,39%), Alemania (3.770 que suponen el 11,05%) y Reino Unido (3.216 que suponen el 9,43%). Por área de estudio, la participación queda del siguiente modo: “Ciencias sociales,

⁶⁶ OAPEE (2013). *Informe de avance de resultados del curso 2011/2012 del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos*. Recuperado del sitio de Internet del OAPEE: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicacioneserasmus/avancedatosycifras2011-2012.pdf?documentId=0901e72b81623c0e> (Consultado el 22-07-2013).

empresariales y derecho” representaron el 36,34%, “Ingeniería, fabricación y construcción” el 20,71%, “Humanidades y Artes” el 16,07%, “Ciencias, matemáticas e informática” el 8,72% y “Sanidad y bienestar” el 7,51%. Por comunidades, aquellas que registraron mayor participación fueron Andalucía con 7.830 becas (el 23,0%), seguida de la Comunidad de Madrid con 6.986 (el 20,5%), Cataluña con 4.195 (el 12,3%) y la Comunidad Valenciana con 4.026 (el 11,8%).

Por otra parte, en relación a las habilidades que mejoran a partir de una experiencia de movilidad Erasmus, a partir de un estudio realizado por Alfranseder et al. (2012) promovido por la Asociación *Internacional Exchange Erasmus Student Network* ⁶⁷ (asociación financiada por la Comisión Europea), se constata que los estudiantes con dicha experiencia de movilidad se valoran ligeramente por encima en todas las habilidades cuando los comparamos con aquellos que no han disfrutado de dicha experiencia. En particular, aquellas habilidades en que se valoran destacadamente por encima, son las relacionadas con conocimientos de idiomas y la capacidad de trabajar en entornos interculturales. En otras habilidades como la negociación (en un entorno de trabajo) o la creatividad, la diferencia es más discreta (aunque a favor de los estudiantes con dicha experiencia de movilidad). Otros datos de este estudio demuestran que, dicha experiencia, hace que los estudiantes Erasmus muestren mayor predisposición a desplazarse para encontrar trabajo. A modo de resumen, vamos a hacer una recopilación de habilidades y beneficios que se recogen en el estudio asociados a la experiencia Erasmus: mejora de sus posibilidades de empleabilidad, mejora las habilidades de lengua, habilidades para trabajar en equipo, conocimientos internacionales sobre otras culturas, sobre el mercado de trabajo, habilidades para comunicarse con personas de diferentes países, mejora de la confianza en sí mismos, una “mente más abierta”, mejora en independencia, mejores oportunidades profesionales, participación en redes más amplias en las que conocer a mucha gente y hacer contactos potencialmente importantes (contactos profesionales con socios en el exterior).

Por otra parte, en el presente estudio también se hace referencia a cambios en relación al comportamiento (relacionados con el ámbito de los valores y actitudes) como

⁶⁷ Alfranseder, J.; Escrivá, J.; Fellingner, A.; Haley, A.; Nigmonov, A. & Taivere, M. (2012). Exchange, employment and added value. Research Report of the ESNSurvey 2011. *Erasmus Student Network AISBL*. Recuperado de http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf (Consultado el 20-07-2013).

que: manifiestan mayor interés por el respeto al medio ambiente (en el uso de transporte, reciclado de residuos, renovación de la naturaleza...), o una mayor tolerancia en general (ante la diferencia).

A un nivel más global, podríamos decir que el programa se ha convertido en una medida central (protagonista) dentro de la movilidad de estudiantes de Educación Superior europeos. Aparte de las afirmaciones que contienen los informes anteriores en este sentido, vamos a recurrir a un informe de EURYDICE del 2012 sobre el proceso de Bolonia⁶⁸. En este informe se describe cómo, en lo relativo a la movilidad (recordemos: aspecto central en el proceso de Bolonia), los programas como Erasmus y *Erasmus Mundus*, suponen la plataforma en la que los distintos países basan el desarrollo de sus propias políticas e iniciativas sobre movilidad de estudiantes universitarios. De hecho, aunque existe más movilidad que la promovida por dichos programas, los datos existentes, las regulaciones más importantes y los compromisos de movilidad, suelen basarse en ellos. Además, el presente informe concluye (a partir de los datos expuestos) que, en los próximos años, se habrá de prestar una especial atención al aprendizaje permanente centrado en la dimensión social y en la movilidad. Esta recomendación se asocia a la situación de crisis actual y, por tanto, enlaza con algunas referencias que veíamos en apartados anteriores, que concebían la movilidad y el fomento de la misma (en la Educación Superior), como una estrategia útil en la lucha contra la crisis económica y sus efectos, sin olvidar, por otra parte, que dichas iniciativas no han de perder de vista la dimensión social.

En esta línea, cuando se habla de los propósitos y compromisos de los distintos países, en el caso concreto de España y con respecto a los objetivos nacionales de movilidad, se propone el incremento de los mismos a través del programa Erasmus, aumentando las subvenciones específicas para los grupos infrarrepresentados. Con lo que vemos cómo, en nuestro país, la movilidad (dentro del proceso de Bolonia) en el ámbito de la Educación Superior se va a promover esencialmente desde el programa Erasmus y, en estos momentos, se va a centrar la atención en la participación de los colectivos menos representados (de menor acceso a dichas becas hasta la fecha)...

⁶⁸ EURYDICE (2010). *Focus on Higher Education in Europe. The impact of the Bologna Process*. Doi: 10.2797/38158.

Una vez aportada esta visión sobre los participantes en general y la situación global del momento en que nos encontramos, vamos a hablar de aquellos aspectos más prácticos como: de qué información disponen los estudiantes, cómo se accede desde nuestras universidades a dichas becas, cómo se organiza la financiación en nuestro país...

Poniendo como ejemplo la información expuesta en la Web de la Universidad de Valencia⁶⁹ (UV), vamos a hacer un resumen de aquella información que se ofrece a los estudiantes, centrándonos esencialmente en las becas ofertadas y financiación de las mismas. Dicho esto, debemos matizar que vamos a hacer referencia al programa Erasmus Estudios (teniendo en cuenta, como ya hemos explicado antes, que existen distintas opciones y dirigidas a distintos colectivos). En primer lugar, podemos encontrar documentos relativos a la regulación del propio programa como la Resolución de 26 de octubre de 2011⁷⁰, sobre el programa Erasmus Estudios de la Universidad de Valencia para el curso 2012-2013, donde se establecen las bases reguladoras, requisitos de los participantes, posibles destinos y duración, etc. Pero además, en dicha Web encontramos una guía rápida Erasmus 2013/2014, en la que se incluye información sobre la financiación. En concreto, cuando se describen las becas para el curso 2012-2013 se establece un mínimo de 285 Euros mensuales, de los cuales 110 Euros proceden de la Unión Europea, 100 Euros proceden del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (+ 85 en el caso de alumnos con beca del Ministerio en el curso 2011/2012), y 75 proceden de la Universidad de Valencia. Cuando se describen las ayudas para el curso 2013-2014 se habla, a modo de previsión, de un mínimo de 225 Euros mensuales, de los cuales 110 Euros proceden de la Unión Europea, 40 Euros proceden del Ministerio de Educación (+ 40 en el caso de alumnos con beca del Ministerio en el curso 2012/2013), y 75 proceden de la Universidad de Valencia.

Aquí podemos aportar dos tipos de conclusiones distintas. En primer lugar, el hecho de establecer, a través de una opción B, la posibilidad de mayor financiación para aquellos candidatos con beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso

⁶⁹ En http://www.uv.es/uvweb/estudiants_UV/es/movilidad-intercambio/erasmus-estudios/informacion-general-1285852975132.html (Consultado el 28-07-2013).

⁷⁰ Resolución de 26 de octubre de 2011, de la Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Valencia, por la que se aprueba la convocatoria del programa de movilidad Erasmus Estudios de la Universidad de Valencia para el curso 2012-2013. Recuperado de http://www.uv.es/relint/cast/noti/octubre2011/Resolucion_Erasmus_Estudios.pdf (consultada el 18-07-2013).

anterior, podemos relacionarlo con aquello que nos aparecía en el informe de EURYDICE sobre incrementar las subvenciones específicas para los grupos infrarrepresentados (aunque esta vinculación debería estar apoyada por un estudio más exhaustivo, advertimos *a priori* una relación entre ambos hechos que será interesante tener en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación). Por otra parte y, en segundo lugar, podemos concluir una tendencia a la reducción de las ayudas (en concreto desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Esta tendencia ya se advertía en el informe de EURYDICE anteriormente citado donde se comentaba que, pese a lo expuesto por los estados miembros, había países con tendencia a reducir las inversiones en educación por motivos relacionados con la crisis económica. Es por ello por lo que, aunque hay un compromiso de los países y de la UE por utilizar la educación y, en concreto, la Formación Superior, como una estrategia central en la lucha contra la crisis económica, empiezan a aparecer indicios de una reducción en las dotaciones económicas en algunos países (como es nuestro caso). Por tanto, pese a lo dicho, por ejemplo, en el Libro Verde de la Movilidad que hemos abordado en apartados anteriores, ya se empiezan a vislumbrar recortes en el programa Erasmus (en este caso en concreto, desde la parte de dotación financiera cubierta a nivel nacional). Esto también resulta llamativo si nos fijamos en el Informe sobre Conclusiones del Consejo sobre la inversión en educación y formación de 2013⁷¹. En este informe se establece la inversión en educación y formación como una estrategia útil para lograr mejores resultados socioeconómicos. Se asocia dicha inversión, así como la transformación y mejora de los sistemas educativos mediante la cooperación entre países, a la reducción del paro juvenil, presentado como un problema muy importante en estos momentos. Se habla de reforzar la estrategia de la educación y la formación dentro del marco global de la *Estrategia Europa 2020*, sin abandonar los aspectos sociales. Es decir, parece que la crisis económica está impulsando un creciente interés por la educación y la formación en el contexto de la UE (recordemos aquello apuntado en párrafos anteriores sobre la *sociedad del conocimiento*). En cambio, se comprueba que existen países que, por dificultades económicas, están limitando su inversión en este ámbito.

⁷¹ Consejo Europeo (2013). *Información procedente de las instituciones, órganos y organismos de la Unión Europea. Conclusiones del consejo sobre la inversión en educación y formación – Respuesta a un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2013*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 64/5, de 5 de marzo de 2013.

Dicho esto, habrá que esperar a los datos sobre participación de alumnos en estas becas el próximo curso, para cerciorarse de si hay una incidencia sobre la movilidad o no. Es posible que, pese a la reducción de la ayuda individual, el número de becas totales no pare de crecer. El hecho de hacer estas reflexiones, más que perseguir el establecimiento de unos datos específicos sobre la situación, está relacionado con aquello que hemos estado comentando sobre la importancia creciente del programa. Es decir, nuestra investigación no se va a centrar en datos de participación, por tanto, esta mención a dichos datos solo supone un indicador de la situación actual, del contexto actual del programa. En definitiva, este dato ha sido resaltado por su importancia con respecto a la contextualización y descripción del programa Erasmus hoy en día.

Siguiendo con las Guías de la UV, vamos a centrarnos en los beneficios que dicha guía asocia a la experiencia Erasmus:

- A nivel académico: aumento de la motivación y mejor preparación académica para el futuro desarrollo profesional.
- A nivel profesional: aumenta la empleabilidad de los participantes (dentro y fuera del país) debido a que mejora la competencia lingüística de dichos estudiantes y hace que desarrollen una mentalidad más abierta, que les capacita para adaptarse ante distintas situaciones.
- A nivel personal: mejoran las habilidades interculturales así como la independencia personal.

Teniendo en cuenta que, además, se habla de valor añadido en la titulación conseguida con miras a la empleabilidad y el desarrollo profesional, podemos ver cómo, entre los beneficios apuntados en las guías para estudiantes, se reflejan aquellos datos que nos han ido saliendo entre la documentación e informes citados. Se habla de beneficios individuales relacionados con el empleo y el desarrollo profesional, por una parte, y, por otra, de beneficios personales.

Otra visión que queremos aportar aquí es la de los participantes. Para ello, vamos a centrarnos en las aportaciones de la asociación *International Exchange Erasmus Student*

Network desde su página Web. Esta asociación, fundada en 1989, se define como una de las mayores asociaciones internacionales en Europa, dedicada a la ayuda de estudiantes de intercambio o de movilidad. Está presente en 36 países y cuando definen los principios en que se fundamentan, hacen referencia al voluntariado y a la ciudadanía activa. Entre los valores que acogen se exponen los siguientes: hablan de unidad en la diversidad, donde explican que pese a ser de distintas nacionalidades y culturas todos tienen metas comunes, hablan de la ayuda a los demás de un modo altruista (desde el voluntariado), de amistad, respeto y tolerancia ante la diversidad, de una dimensión internacional de la vida (lo que asocian con una mente abierta, con la cooperación y con el hecho de traspasar fronteras...), también se habla de amor a Europa como un espacio de paz y de intercambio cultural, y de cooperación en la integración de personas diversas.

El hecho de hacer esta referencia responde a nuestro interés de recopilar conceptos, ideas e intereses presentes entre los documentos oficiales y, como en este caso, en documentos emitidos desde los participantes. Además, esto nos permite comprobar la existencia otras medidas (con financiación comunitaria) surgidas a partir de esa intención de difundir el programa Erasmus y de establecer redes entre los estudiantes participantes, aunque hoy en día la asociación habla esencialmente de actuaciones para favorecer la movilidad de los estudiantes, la integración al país de destino, etc.

En la definición aportada sobre el programa Erasmus que se recoge en la página, se dice lo siguiente:

*“...es una gran oportunidad de pasar **entre 3 y 12 meses en otro país europeo**, y cuenta **para su título**... Tienen la oportunidad de conocer otra cultura y una nueva forma de ver las cosas. Usted puede hacer nuevos amigos y crecer como persona... es un **programa europeo de intercambio de estudiantes** creado en 1987 que ofrece a los estudiantes universitarios la posibilidad de estudiar o trabajar en el extranjero, en otro país europeo...”⁷²*

Además, encontramos cómo, desde este punto de vista, parecen estar mucho más presentes los beneficios de tipo personal y la dimensión social del programa. Es decir,

⁷² Traducido de la página : <http://www.esn.org/content/erasmus-programme> (consultado el 10-07-2013).

desde la asociación se resaltan esos valores de cooperación, solidaridad e integración de la diferencia, de tolerancia y respeto, del “traspaso de fronteras”.

Por otra parte, y aunque en este apartado hemos hablado esencialmente del programa Erasmus, que es en el que nos vamos a centrar en la presente investigación, vamos a hacer referencia, también, a la Asociación de alumnos y ex alumnos de *Erasmus Mundus* Master y Doctorado. Recordemos que esta asociación se crea a partir de lo dispuesto en la regulación de 2003 que da vida al programa. En su página Web⁷³ observamos cómo aparecen unas relaciones más basadas en aspectos profesionales. Se emiten comunicados, se organizan encuentros anuales de sus miembros y se establecen redes profesionales, aparte de hacer el pertinente asesoramiento y apoyo a aquellos candidatos a disfrutar de dicho programa. Emiten folletos tanto para estudiantes como para "empleadores" y entran en contacto con empresas para promocionar el valor añadido de dicha experiencia... Por tanto, aquí advertimos mucho más esta vinculación con la idea de empleabilidad y desarrollo profesional, así como la vinculación entre empresas y mercado de trabajo, y formación de alto nivel.

Otro ejemplo de Web que queremos aportar es el de *Recruiting Erasmus*⁷⁴. Esta Web recoge una iniciativa empresarial (promovida por la empresa *Peoplematters*), que une a un total de 17 empresas con la misión de reclutar profesionales de entre aquellos que han disfrutado de alguna beca Erasmus (y, por tanto, de una experiencia internacional). La iniciativa (de origen español), se dirige a estudiantes o ex estudiantes españoles con alguna experiencia de movilidad Erasmus o similar, o estudiantes extranjeros que han sido Erasmus en nuestro país. Si tenemos en cuenta que la empresa promotora de la iniciativa se dedica al ámbito de gestión estratégica y operativa del capital humano para ayudar a distintas empresas a conseguir sus objetivos empresariales, podemos ver cómo aquel valor añadido del que hablábamos, sí está presente entre las empresas y hay una percepción de valor añadido a partir de una experiencia Erasmus por parte de "empleadores". Además, en dicha página se emite una revista en la que aparecen artículos donde se aborda la relación entre experiencias de movilidad y aumento de las capacidades en el mundo del trabajo. Por tanto, el hecho de aportar este ejemplo responde al interés que tenemos de mostrar indicadores de la situación actual del programa Erasmus, tanto desde la documentación

⁷³ <http://www.em-a.eu/en/home.html> (consultado el 08-07-2013).

⁷⁴ <http://www.recruitingerasmus.com/> (consultado el 16-07-2013).

oficial y organismos oficiales que lo gestionan, como de sus participantes y empresas que valoran dicha experiencia. De hecho, a partir de esta revisión inicial, decidimos incorporar en nuestra muestra la revista *Recruiting Erasmus* (como veremos después en el diseño de la investigación).

Una última mención que queremos incorporar aquí es aquella relativa al premio Príncipe de Asturias que recibió el programa Erasmus en 2004. Dicho premio vino a reconocer la importancia del programa, no solo a nivel europeo sino, también, a nivel internacional. Para nosotros es importante resaltar dicho premio por las razones expuestas por el jurado. Hablamos de una institución con gran prestigio internacional y a partir de aquí nos preguntamos: ¿Qué lleva a esta institución a fijarse en el programa Erasmus? ¿Cuáles son las razones fundamentales por las que se le otorga el premio? ¿Qué aspectos de Erasmus resalta dicha institución? Si nos fijamos en el acta por la que se otorga dicho premio expuesta en la Web de la fundación, podemos obtener información relevante en este sentido:

“El programa de intercambio educativo ERASMUS es uno de los más importantes proyectos de cooperación internacional en la historia de la Humanidad. Hasta la fecha, ha permitido que cerca de dos millones de estudiantes de dos mil universidades hayan elevado su nivel formativo y enriquecido su conocimiento de los valores que comparten los pueblos de Europa, así como su diversidad cultural, contribuyendo de manera eficaz a la creación de la ciudadanía europea.

*El jurado quiere resaltar con este motivo la nueva y esperanzadora etapa que la extraordinaria iniciativa que significa el Erasmus ha abierto recientemente al permitir que jóvenes de todos los países del mundo se beneficien del nuevo programa Erasmus Mundus”.*⁷⁵

Como vemos en esta cita, entre las razones más importantes se resaltan: la cooperación promovida por el propio programa tanto a nivel europeo como internacional (haciendo una especial mención al recientemente iniciado *Erasmus Mundus*); su contribución al concepto de ciudadanía y al reconocimiento de los valores europeos; su contribución al enriquecimiento intercultural; y las aportaciones relacionadas con la

⁷⁵ En <http://www.fpa.es/es/2004-programa-erasmus-de-la-union-europea.html?texto=discurso> (Consultado el 20-09-2013).

contribución a la mejora de los niveles formativos. Sin duda, nos aparecen conceptos bastante comunes entre los que hemos extraído de la documentación europea en párrafos anteriores. En cambio, se resaltan unos en concreto y no aparecen muchos otros. Por tanto, se trata de una visión concreta, procedente de otro organismo internacional independiente, que nos puede dar información sobre cómo se ve el programa Erasmus desde fuera, qué se valora del mismo, qué resaltan, en este caso, los componentes del jurado de la Fundación Premio Príncipe de Asturias. A continuación, en el mapa 7 recogemos distintos conceptos (principios, aspectos fundamentales, capacidades y competencias, características...), que son asociados al programa por algunos de los diversos agentes que hemos estado citando, como participantes (a través de las asociaciones y de las universidades), investigaciones concretas sobre el programa, y la Fundación Premio Príncipe de Asturias.

Es importante matizar que dicha recopilación de conceptos tiene únicamente una función explicativa. Es decir, se trata de un ejemplo de entre las distintas aportaciones mencionadas, que nos permite observar en un mismo plano las diversas visiones y su relación. El hecho de no haber incorporado otros agentes como el de la asociación de *Erasmus Mundus* o el ejemplo de las empresas, responde a que no estamos llevando a cabo un análisis de contenido sobre dicha información en este punto. Nos encontramos en una fase de acercamiento a nuestro objeto de estudio y, en este proceso, hemos encontrado textos y evidencias que nos permiten extraer unas primeras aportaciones conceptuales pero, en otros casos, dicha extracción presenta una mayor complejidad. Además, en el caso de estos últimos agentes apuntados, los conceptos más representativos que se dejan ver en los documentos de las páginas Web revisadas están representados ya en dicho mapa, dado que coinciden con otras aportaciones. Por todo ello, este mapa no debe utilizarse como una conclusión, ni como una extracción de datos a partir de técnicas específicas de investigación, sino como una primera recopilación de conceptos a partir de una revisión documental inicial.

Mapa 7: Conceptos más significativos relacionados con el programa Erasmus desde distintos ámbitos independientes.



Fuente: elaboración propia a partir de: Alfranseder et al. (2012). Exchange, employment and added value. Research Report of the ESNSurvey 2011. *Erasmus Student Network AISBL*. Recuperado de http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf (Consultado el 20-07-2013).; Web de la UV en http://www.uv.es/uvweb/estudiants_UV/es/movilidad-intercambio/erasmus-estudios/informacion-general-1285852975132.html (Consultado el 28-07-2013); Web: *International Exchange Erasmus Student Network*, en <http://www.esn.org/content/erasmus-programme> (consultado el 10-07-2013); y Web de la Fundación Premio Príncipe de Asturias, en <http://www.fpa.es/es/2004-programa-erasmus-de-la-union-europea.html?texto=discurso> (Consultado el 20-09-2013).

A modo de conclusión, vamos a aportar algunas ideas que consideramos clave en el presente apartado:

- El programa Erasmus se ha convertido en el programa más importante dentro de la cooperación europea en materia de Educación Superior (y del fomento de la movilidad) y, en estos momentos, se vislumbra un creciente protagonismo y, por tanto, una continuidad en su tendencia creciente y aperturista. Al respecto, algunos hablan ya de alcanzar en el último curso (2012-2013) la cifra record de 3 millones de estudiantes (recordemos que dichas aspiraciones se establecían en otros momentos para años posteriores) y con un destacado protagonismo de nuestro país tanto en su papel de emisor como de receptor (Valle & Garrido, 2014).
- La crisis económica está reforzando el interés de Europa por la educación, hasta el punto de concebir la educación en general y la Formación Superior en particular, como uno de los ámbitos de cooperación más importantes en el camino hacia la salida de la propia crisis. Esta tendencia refuerza el protagonismo del programa Erasmus y está detrás de la tendencia creciente mencionada.
- Pese a lo anterior, también existe la tendencia en algunos países a reducir los presupuestos en la educación en general y en la Educación Superior en particular, por motivos económicos que, como en el caso de España, pueden afectar al programa Erasmus.
- A partir de algunos estudios y de la visión de los distintos implicados, se concluye que el programa Erasmus tiene una incidencia positiva sobre las capacidades y habilidades de sus participantes. En concreto se habla de capacidades y beneficios relacionados con el aumento de la empleabilidad y de beneficios relacionados con el crecimiento personal.

1.4 El futuro del programa Erasmus: Erasmus para todos o Erasmus +.

A lo largo del apartado, vamos a revisar aquellos documentos en que se recogen las últimas propuestas en relación al programa Erasmus, así como otros documentos del

contexto en que nos aparecen las líneas de cooperación en materia de educación europea en los próximos años.

Para iniciar dicha revisión vamos a empezar hablando de la Comunicación de la Comisión Europea de 23 de noviembre de 2011⁷⁶ en la que se plantea el programa para el futuro: *Erasmus para todos*. En esta Comunicación se expone un futuro programa de educación, formación, juventud y deporte, que aglutine los distintos programas europeos anteriores relacionados con dichos ámbitos. En concreto, acogerá los programas integrados en el Programa de Aprendizaje Permanente (donde se encuentran las acciones Erasmus), el programa de la Juventud en Acción, *Erasmus Mundus*, Tempus, Alfa y Edu-Link (reduce de 75 acciones actuales distintas a 11 que integrarán todas las anteriores). Se justifica dicha agrupación en un único programa por razones de gestión, en concreto, se habla de *una arquitectura más sencilla y racional* con la que se pretende conseguir un aumento de la productividad de un 40%. Es decir, dado que las acciones serán gestionadas por las mismas oficinas europeas en cada país, se reducirán gastos de gestión, duplicidades y gastos de tipo administrativo en general.

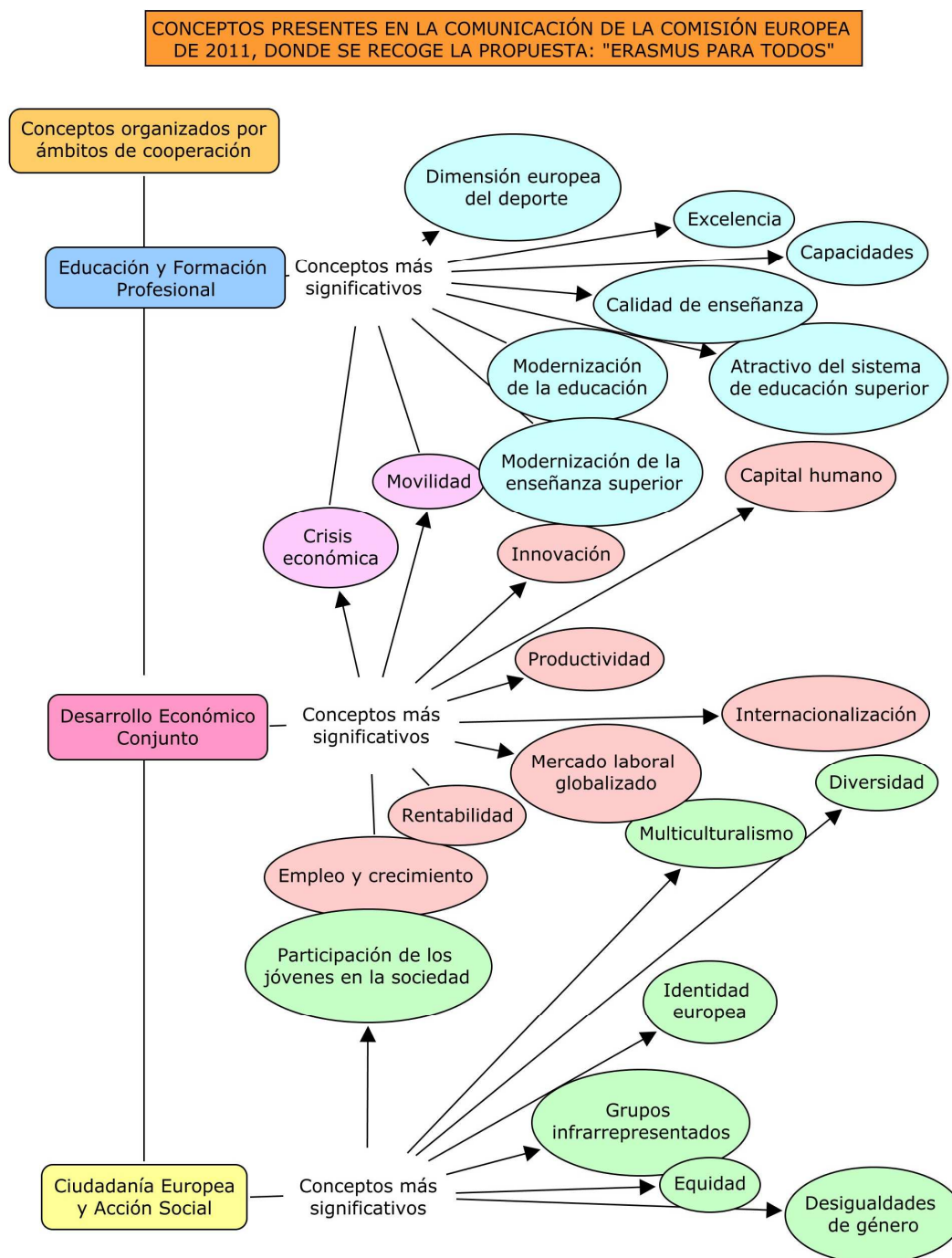
Dicho esto, para poder comprender mejor este cambio, vamos a hacer una primera recopilación de los conceptos clave que nos aparecen en este documento y que hemos recogido en el mapa 8.

Como vemos, de nuevo nos aparece una cierta continuidad en la que se integran conceptos relacionados con el ámbito del mercado laboral y del mundo de lo económico en general (aunque en este caso ya con una vinculación muy directa con la actual crisis económica) y, por otra parte, conceptos relacionados con la dimensión más social de la educación. Pero sin duda, observamos una evolución importante de conceptos. Aparecen muchos más términos vinculados con el ámbito del mercado laboral, ahora más allá de la empleabilidad se habla de productividad, mercado laboral globalizado, empleo y crecimiento. Es decir, en aquella línea de centrar la importancia en la educación y formación como estrategias cruciales para la salida de la crisis (que hemos mencionado en

⁷⁶ Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Erasmus para todos: El programa de educación, formación, juventud y deporte de la UE*. Bruselas, de 23 de noviembre de 2011 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://www.guiafc.com/images/pdfs/2011-COM-787.pdf> (consultado el 20-05-2014).

el apartado anterior), se camina hacia una vinculación mucho más directa entre educación y formación, y mundo del empleo y del crecimiento económico. Por otra parte, también en la línea de lo que nos ha ido apareciendo, el interés por los jóvenes crece en relación al empleo de éstos (dada la situación actual en el contexto europeo de desempleo juvenil) y en relación a su participación como ciudadanos activos...

Mapa 8: Conceptos más significativos presentes en la propuesta: "Erasmus para Todos".



Fuente: elaboración propia a partir de: Comisión Europea (2011). Recuperado de <http://www.guiafc.com/images/pdfs/2011-COM-787.pdf> (Consultado el 12-10-2013).

Con respecto a los conceptos relacionados con la dimensión más social, vemos cómo nos aparecen 'viejos conocidos', como la igualdad entre géneros, pero también hay evoluciones conceptuales destacadas como el tema de los grupos infrarrepresentados, antes llamados "sectores desfavorecidos" o con desventajas por razones de tipo económico, social, geográfico... Además, se usa el término multiculturalismo frente al de interculturalismo que nos salía con anterioridad, teniendo en cuenta las diferencias cualitativas entre ambos conceptos ¿Podríamos decir que puede significar un cambio importante? (este concepto será abordado con posterioridad dentro del marco teórico y asociado a las capacidades).

Dicho esto, aquí queremos destacar algunas ideas que nos aparecen en el presente documento (antes de abordar la estructura de las acciones). En primer lugar, vamos a retomar el tema de la visión de la educación y de la formación como ámbitos estratégicos clave de cooperación y de desarrollo para salir de la crisis económica. Vamos a aportar una cita que coincide con la frase con la que concluye el documento y que está relacionada con este tema:

“El papel fundamental de la UE como catalizador para generar dinamismo económico y estabilidad política solo puede garantizarse si los actores nacionales e internacionales públicos y privados anuncian claramente su compromiso inequívoco de construir el futuro sobre la base de la educación y la formación”⁷⁷.

Sin duda, se trata de una afirmación muy contundente. Ya hemos estado viendo la tendencia creciente en este sentido en los apartados anteriores, pero en este caso vemos cómo dicha tendencia se consolida. Esto va a favorecer que los programas como Erasmus se conviertan en objetivos centrales de la cooperación Europea y que, por tanto, pese a las limitaciones presupuestarias, su impulso y crecimiento, previsiblemente, no cesen. Si tenemos en cuenta la afirmación anterior y la relacionamos con lo dicho en otro apartado del documento donde se afirma que:

“La movilidad con fines de aprendizaje puede: aumentar el nivel de competencias y aptitudes clave de gran importancia para el mercado laboral y la sociedad, reforzar la

⁷⁷ Ibidem, p. 22.

*participación de los jóvenes en la vida democrática y potenciar la modernización e internacionalización de las instituciones educativas, en beneficio tanto de la UE como de terceros países. Por consiguiente, se reforzará la movilidad, que seguirá siendo el elemento fundamental del Programa, con un fuerte énfasis en la movilidad de los estudiantes en la Educación Superior”*⁷⁸.

Vemos cómo la tendencia creciente del programa que hemos analizado en los apartados anteriores continúa y se refuerza en un contexto de crisis (al menos entre las intenciones de la Comisión Europea). De hecho, cuando se describe el presente programa *Erasmus Para Todos*, se habla constantemente de las modificaciones en la gestión y estructura de dichas acciones para, pese a las limitaciones económicas, incrementar notablemente la incidencia de dichas acciones (con posterioridad aportaremos datos en este sentido que se recogen en el documento).

En segundo lugar, la segunda idea que queremos abordar es aquélla que hace referencia al éxito del programa Erasmus que lo convierte en etiqueta visible del actual programa. Es decir, teniendo en cuenta la globalidad y la capacidad integradora de la iniciativa que se presenta, en el propio documento se justifica que el nombre elegido para representar a dicha diversidad de acciones, *Erasmus Para Todos*, responde a las razones siguientes:

*“La denominación Erasmus disfruta de un amplio reconocimiento entre el público en general en los países participantes, tanto de la UE como de fuera de la Unión Europea, como sinónimo de la movilidad de los educandos en la UE, pero también de valores europeos como el multiculturalismo y el multilingüismo. En vez de mantener una multiplicidad cada vez más compleja de denominaciones, el programa se llamará Erasmus para todos. Los organismos públicos y privados de los principales sectores educativos incluidos en el ámbito del Programa pueden utilizar esta denominación”*⁷⁹.

Por tanto, Erasmus no solo va a ser protagonista por el interés que tiene la Comisión Europea sobre la educación y la Formación Superior sino que, dentro de los programas europeos en este ámbito, se señala la nomenclatura "Erasmus" como aquella

⁷⁸ Ibidem, p. 7.

⁷⁹ Ibidem, p. 5.

que debe ser la etiqueta visible, precisamente por el éxito y protagonismo de dicho programa en el contexto europeo e internacional.

A continuación, vamos a abordar la estructura del nuevo programa prestando especial atención a las acciones Erasmus dentro del mismo. Es decir ¿Cómo se va a estructurar en el futuro próximo el programa Erasmus?, ¿que acciones va a integrar?

En primer lugar, es importante matizar que el presente *Erasmus Para Todos* va a acoger 3 grandes ámbitos de acciones:

- *Movilidad por motivos de aprendizaje de los individuos*: que va a recibir la mayor dotación presupuestaria y va a acoger las acciones Erasmus y *Erasmus Mundus* entre otras.
- *Cooperación para la innovación y las buenas prácticas*: relacionada con las asociaciones innovadoras entre las instituciones educativas y las empresas.
- *Apoyo a la reforma de las políticas*: políticas dirigidas a reforzar la coordinación en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud.

En concreto, dentro del primer ámbito se establece la siguiente estructura de acciones para el periodo de 7 años establecido a partir del 2014:

- Acciones de apoyo a la movilidad del personal (profesores, formadores, responsables de los centros docentes y monitores juveniles, donde se incluyen las antiguas acciones para estos colectivos Erasmus y *Erasmus Mundus*).
- Acciones de apoyo a la movilidad de los estudiantes de Educación Superior incluidas las titulaciones dobles (donde se integran las antiguas acciones para estudiantes Erasmus y *Erasmus Mundus*). Aquí se diferencia entre *Estudiantes de Educación Superior*, donde se integran las antiguas becas Erasmus (pero incluyendo la participación e intercambios internacionales) con la intención de llegar a un 20% de movilidad de estudiantes en el periodo (y, por tanto, de un

incremento notable); *Titulaciones conjuntas*, donde se recogen esencialmente las acciones del antiguo *Erasmus Mundus* (centrándose en países industrializados); *Estudiantes de educación y Formación Profesional y Periodos de prácticas transnacionales*.

- Acciones de apoyo a la movilidad de los estudiantes en *Masters Erasmus*, con la posibilidad de préstamos de condiciones favorables (no de becas).
- Acciones de apoyo a la movilidad de jóvenes, incluido el voluntariado y los intercambios juveniles: *aprendizaje no formal*.

Vamos a añadir una reflexión a uno de los elementos que nos han aparecido. Cuando se habla de *Titulaciones conjuntas*, vemos cómo se especifica que dicha cooperación internacional se centre en países industrializados (matiz que no nos aparecía anteriormente). En el Informe sobre la evaluación intermedia del Programa *Erasmus Mundus II* de 2012, abordado en párrafos anteriores, se reconocía la importancia del programa por el fomento de la cooperación con terceros países industrializados y en desarrollo (es decir, se reconoce la contribución del programa, también, por la cooperación internacional con terceros países en desarrollo). Si *Erasmus Para Todos* va a ser el programa que aglutine todas las acciones, vemos cómo esa aspiración de cooperación internacional empieza a quedar limitada, fruto de esos intereses económicos que cobran un protagonismo hasta eclipsar otros intereses relacionados con el desarrollo social. Es por ello por lo que podríamos decir que dicha matización nos parece un indicador más de esta estrategia centrada en transformar la educación y la Formación Superior en una herramienta al servicio de la *sociedad del conocimiento*. La misma *sociedad del conocimiento* que ha evolucionado terminológicamente a *economía del conocimiento* y que, por tanto, se focaliza mucho más en esos intereses de competitividad económica apuntados.

Dado que el documento ofrece datos de participación para dicho periodo de 7 años, vamos a recogerlos aquí. Estos datos nos ofrecen una idea de la magnitud del incremento pretendido en la participación (en las acciones equivalentes a las antiguas becas Erasmus para estudiantes de Educación Superior, que son las que aquí nos interesan):

- movilidad de estudiantes de Educación Superior en la UE y en terceros países con 2.165.000 beneficiarios;
- movilidad de estudiantes de educación y Formación Profesional con 735.000 beneficiarios;
- un total de 2.900.000 beneficiarios.

De éstos corresponden a períodos de prácticas 700.000 beneficiarios y a la movilidad en titulaciones conjuntas 34.000.

Recordemos, por ejemplo, que en el informe del INE de 2012 citado se hablaba de una participación total, en ese momento, de 2,5 millones de estudiantes europeos de Educación Superior en los 25 años de historia del programa. Ahora se habla de cifras parecidas para un periodo de 7 años.

Por otra parte, vamos a hacer aquí una breve mención a la Estrategia 2020⁸⁰ de la UE por la relevancia que tiene sobre los temas descritos. Esta estrategia supone una guía de prioridades para la UE en la década (2010-2020). En ella se proponen objetivos vinculados a tres grandes prioridades:

- Promover un *crecimiento inteligente y una economía basada en el conocimiento y la innovación* (recordemos lo apuntado en apartados anteriores sobre este concepto y su protagonismo en la evolución de la cooperación europea en la actualidad).
- Promover un *crecimiento sostenible* con un uso *más eficaz de los recursos* y que sea *más verde y competitivo*.
- Promover un *crecimiento integrador* con una *economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial*.

Como vemos, esta estrategia viene a consolidar conceptos que nos han ido apareciendo entre la documentación relacionada con la Formación Superior, como aspiraciones clave

⁸⁰ Comisión Europea (2010). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, de 3 de marzo de 2010 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF> (consultado el 20-05-2014).

en la estrategia fundamental de la presente década hacia la salida de la crisis económica. Lo que a nosotros nos interesa de este documento es que, entre sus iniciativas específicas nos aparecen, dentro de la estrategia: *Juventud en movimiento*, objetivos como:

- La promoción de la movilidad de estudiantes mejorando sus resultados, así como reforzando el atractivo internacional de las instituciones de enseñanza superior europeas.
- “*Integrar e incrementar los programas de la UE relativos a la movilidad, universidad e investigación (como Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus y Marie Curie) y ligarlos a los programas y recursos nacionales*”⁸¹.

Es decir, la aparición del programa *Erasmus Para Todos* descrito, está relacionada directamente con las estrategias fundamentales que la UE se ha propuesto para salir de la crisis en la presente década. Esto se relaciona, por una parte, con aquello que decíamos de que la Formación Superior se convierte en protagonista dentro de la estrategia global para la recuperación económica y, por otra parte, con el protagonismo de los programas de movilidad (con especial atención a la Educación Superior) dentro de dicha estrategia.

Además, si nos fijamos en el segundo objetivo citado vemos cómo también aparece la intención de ligar dichos programas a los recursos nacionales. Esto enlaza con aquellos compromisos nacionales que nos aparecían en el informe de ERYDICE citado anteriormente. Es decir, no solo se trata de una estrategia de la Comisión. Esta iniciativa global que pretende avanzar en la cooperación y cohesión europea, persigue incentivar las estrategias de movilidad desde cada país, desde los distintos compromisos presupuestarios nacionales.

Por otra parte, y centrándonos en el contexto europeo, es importante destacar que advertimos una tendencia a recentralizar los intereses comunitarios en los aspectos de mercado, lo que hemos llamado una "cooperación en el ámbito de la educación al servicio del desarrollo económico" (y que hemos ido relacionando con el concepto de *sociedad/economía del conocimiento*). Recordando aquella mención a Valle (2004) en su

⁸¹ Ibidem, p. 15.

artículo sobre la política educativa en la Unión Europea⁸², donde se nos explicaba cómo a partir de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa⁸³, en que se concreta el horizonte de 2010 centrado en convertir el marco europeo en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, de nuevo se empieza a decantar la tendencia a favor de los intereses económicos, pasando a un segundo plano los de tipo social. Aunque no hemos hecho un análisis en profundidad de dicho proceso, sí podemos apuntar que, tal y cómo se avanza en la llamada cooperación educativa, se convierten en centrales los motivos económicos, y aunque evolucionan los intereses sociales incorporando conceptos propios de los avances en este sentido, vemos cómo en los últimos documentos hay un claro protagonismo de la terminología de mercado, hasta el punto de desaparecer otros intereses basados en el desarrollo social y la cooperación internacional que ya parecían consolidados. Prácticamente, lo social queda limitado al concepto de igualdad de oportunidades en el marco europeo y a algunos aspectos relacionados con la sostenibilidad. Podríamos decir que hay un paralelismo con aquella década de los años 1970 en que la crisis económica predispuso a una cooperación centrada en los aspectos de mercado y del desarrollo económico.

El hecho de aportar esta última reflexión en este momento responde al interés de advertir la tendencia que va a seguir el contexto en que se desarrollarán las nuevas propuestas en el marco de la etiqueta 'Erasmus'.

Por último, vamos a detenernos en las últimas regulaciones sobre el programa “Erasmus +”⁸⁴. El proyecto “Erasmus para todos” es hoy en día una realidad bajo el nombre de “Erasmus +”. Existe una primera normativa provisional para la regulación de dicho programa en el periodo de 7 años al que nos referíamos con anterioridad: hablamos de la Convocatoria del 12 de diciembre de 2013 sobre propuestas dentro del Programa Erasmus+⁸⁵. En este documento nos aparece información relacionada con las distintas acciones del programa, su financiación y los países participantes. Es por ello por lo que

⁸² Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.

⁸³ Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del 2000*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (consultado el 01-10-2013).

⁸⁴ A partir del mes de julio de 2013 (aproximadamente) las páginas Web oficiales de la UE y del Ministerio, empiezan a abandonar la expresión: “Erasmus para todos”, y se nombra ya definitivamente al nuevo programa: “Erasmus +”.

⁸⁵ Comisión Europea (2013). *Convocatoria de propuestas 2013. Programa Erasmus+*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 362, de 12 de diciembre de 2013.

vamos a describir brevemente estos tres puntos, donde veremos que existe una cierta continuidad con la propuesta anteriormente mostrada.

En primer lugar, con respecto a las acciones quedan de la siguiente manera:

“Acción clave 1 — Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje.

- Movilidad de las personas en el ámbito de la educación, la formación y la juventud*
- Titulaciones de máster conjuntas.*
- Eventos a gran escala del Servicio Voluntario Europeo.*

Acción clave 2 — Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

- Asociaciones estratégicas en el ámbito de la educación, la formación y la juventud.*
- Alianzas para el conocimiento.*
- Alianzas para las competencias sectoriales.*
- Refuerzo de capacidades en el ámbito de la juventud.*

Acción clave 3 — Apoyo a la reforma de las políticas.

- Diálogo estructurado: Contactos entre los jóvenes y los responsables de la toma de decisiones en el ámbito de la juventud.*

Acciones Jean Monnet.

- Cátedras Jean Monnet.*
- Módulos Jean Monnet.*
- Centros de excelencia Jean Monnet.*
- Apoyo Jean Monnet a instituciones y asociaciones.*
- Redes Jean Monnet.*
- Proyectos Jean Monnet.*

Deporte

- Asociaciones en colaboración en el ámbito del deporte.*
- Acontecimientos deportivos europeos sin ánimo de lucro”⁸⁶.*

⁸⁶ Ibidem., p. 63.

A la espera de la regulación definitiva de dicho programa podríamos decir que, aparentemente, dado que la clasificación de acciones es muy similar a la descrita anteriormente, se va a seguir la línea de lo expuesto en la propuesta de 2011. De hecho, en el primer párrafo de la presente convocatoria se hace referencia explícita a dicha propuesta, en concreto cuando se dice:

“El programa de la UE para 2014-2020 de educación, formación, juventud y deporte propuesto por la Comisión Europea el 13 de noviembre de 2011 (en lo sucesivo “el programa”) todavía no ha sido adoptado por la autoridad legislativa europea. No obstante, la comisión ha decidido publicar esta convocatoria de propuestas para facilitar la aplicación del programa tan pronto como el legislador europeo adopte su acto de base y para que los posibles beneficiarios de subvenciones de la Unión Europea tengan tiempo de elaborar sus propuestas”⁸⁷.

En segundo lugar, con respecto a la financiación, se establece un presupuesto total destinado a esta convocatoria de 1.507,3 millones de Euros distribuidos de la siguiente manera:

Educación y formación: 1.305,3 millones de Euros.

Juventud: 174,2 millones de Euros.

Jean Monnet: 11,2 millones de Euros.

Deporte: 16,6 millones de Euros.

Y en tercer lugar, con respecto a los países participantes, de nuevo vemos esta tendencia apuntada anteriormente (aquello de ciertos retrocesos en cuanto a la cooperación a nivel internacional). En concreto los participantes quedan de la siguiente manera:

- Los 28 Estados miembros de la Unión Europea.
- Los países de la AELC y del EEE: Islandia, Liechtenstein y Noruega.

⁸⁷ Ibidem, p. 62.

- Países candidatos a la adhesión a la UE: Turquía y la Antigua República Yugoslava de Macedonia.
- La Confederación Helvética.

En los tres últimos casos dicha participación está sujeta a la firma de los acuerdos pertinentes entre la UE y dichos países antes de que aparezca la regulación definitiva. Por otra parte, y con respecto a lo dicho sobre la participación, debemos ser prudentes en este momento dado que hasta que no aparezca la regulación completa y definitiva, no sabremos en qué medida se abre la participación a terceros países. En concreto, los casos apuntados son países llamados a una participación completa en las distintas acciones, pero puede que con posterioridad se establezcan acciones concretas con terceros países (recordemos que en principio este programa recoge también las acciones antes denominadas *Erasmus Mundus*).

Para finalizar el presente apartado y a modo de conclusión, vamos a resaltar las siguientes ideas:

- Se consolida el protagonismo del programa Erasmus hasta el punto de integrar en la etiqueta: *Erasmus Para Todos* (y posteriormente “Erasmus+”) los distintos programas europeos en materia de cooperación educativa. Además, dentro de este "macro programa", se destaca el protagonismo de la movilidad en Educación Superior a través de las becas Erasmus.
- Se prevé un impulso extraordinario en cuanto a la participación de estudiantes de enseñanza superior en las becas Erasmus.
- La cooperación en materia de Educación Superior y fomento de la movilidad, a partir del presente *Erasmus Para Todos*, se consolida como estrategia protagonista en la lucha contra los efectos de la crisis económica.
- Erasmus y *Erasmus Mundus* se integran -se convierten- en el ámbito de acción: *Acciones de apoyo a la movilidad de los estudiantes de Educación Superior*.

- La nueva estructura supone una estrategia para la mejora de la gestión de las distintas acciones, de modo que las dificultades económicas no influyan en el crecimiento de la movilidad impulsada por las iniciativas de *Erasmus Para Todos*.
- El protagonismo de la cooperación en el marco de la movilidad (en estos últimos documentos), debe su importancia a su potencial como estrategia útil para la consecución de la *economía del conocimiento* deseada. Por tanto, su crecimiento coincide con la pérdida de interés por los aspectos sociales en general, en beneficio de los aspectos puramente económicos.

Capítulo 2: Hacia un modelo de capacidades.

En este capítulo pretendemos hacer una revisión teórica de distintos conceptos y teorías relacionadas con el desarrollo humano y otros aspectos de corte más educativo. Dichos conceptos erigirán la base de nuestra propuesta particular de “un modelo de capacidades”. Es decir, pretendemos fundamentar una propuesta concreta de capacidades desde el mundo de la educación apoyándonos, fundamentalmente, en la teoría de desarrollo humano de Amartya Sen. Por otra parte, dadas las peculiaridades del ámbito en que nos encontramos, vamos a beber de distintas fuentes incorporando otros conceptos y términos que arrojarán una visión multidisciplinar (o al menos multidimensional) a nuestro modelo.

Para llegar a dicha propuesta, vamos a abordar, en un primer apartado, la teoría de desarrollo humano de Sen (1980, 1995, 1997, 1999, 2000, 2003, 2006, 2011 y 2013) centrándonos en aquellos aspectos relacionados con nuestra visión más educativa. Con posterioridad, describiremos algunos modelos derivados (o relacionados) de dicha teoría como el de Nussbaum (1996, 1998, 2002 y 2005) o el de Walker (2010 y 2013), y recogeremos algunas aportaciones sobre el tema que se están haciendo en estos momentos desde el ámbito de la investigación. En un tercer apartado, abordaremos el concepto de *inteligencia colectiva* (usado frecuentemente por José Antonio Marina) y reflexionaremos sobre algunas de las conexiones de dicho concepto con aportaciones de la neurociencia como, por ejemplo, las *neuronas espejo*. Después, intentaremos hacer una recopilación de competencias valoradas en el mundo laboral y, ya para finalizar, defenderemos un modelo propio de capacidades desde la Pedagogía que, a su vez, nos servirá como guía en la creación de nuestro sistema categorial (ya en el marco de la investigación).

2.1 El desarrollo humano de Amartya Sen. Un modelo de capacidades centrado en la libertad.

Para empezar a abordar esta teoría sobre el desarrollo vamos a intentar ubicarnos. ¿Por qué nos hemos interesado por este autor y su teoría en este momento? ¿Qué importancia tiene para una investigación como la nuestra centrada en el programa

Erasmus? ¿Por qué creemos fundamental resaltar dicha aportación en este momento histórico y en este contexto (educativo y de mundo desarrollado)?

En primer lugar, teniendo en cuenta la importancia del ámbito de las decisiones económicas, así como de las investigaciones y teorías propias de la economía, sobre el presente y el futuro de la educación, no podemos pasar por alto qué está pasando en el mundo en dichos escenarios. Qué *sucede* en la realidad contextual e histórica en la que nos enmarcamos. En palabras de Nicolás Sarkozy: “Nos hallamos en una época en la que la cuestión central de la política es qué modelo de desarrollo, qué modelo de sociedad y de civilización queremos para vivir y para transmitir a nuestros hijos”⁸⁸. Cuando habla de desarrollo se está refiriendo a dichas aportaciones desde la economía, desde la política económica a nivel local e internacional, donde siempre aparece en un papel protagonista el tema de la educación. Por ello, al inicio de esta tesis nos preguntábamos: ante la intención de valorar un programa como Erasmus, ¿en qué aspectos debemos poner énfasis?, aparte de las intenciones de los propios organismos promotores del programa, ¿cómo podemos valorar los beneficios de dicha experiencia? ¿En qué aspectos fundamentales vamos a centrar nuestra atención? Esto nos llevó a buscar un modelo educativo en un primer momento pero, después, a reflexionar sobre un marco de desarrollo en que dicho modelo educativo cobra sentido. Es decir, dado que cuando hablamos de Erasmus hablamos de inversión pública, de política nacional y europea, de estrategia educativa en la Formación Superior y de, en definitiva, promoción por parte de los poderes públicos de medidas que contribuyan a nuestro desarrollo, ¿qué modelo de desarrollo consideramos más adecuado en estos momentos? ¿En qué teoría nos sentimos más identificados? ¿Qué modelos están de plena actualidad en estos momentos en dicha discusión en la que participaba Sarkozy? En esa búsqueda nos encontramos con el modelo de capacidades de Amartya Sen expuesto esencialmente en su obra “Desarrollo y Libertad”⁸⁹. Por tanto, las razones fundamentales de centrarnos en la obra de Sen y su modelo de desarrollo humano son, en primer lugar, la necesidad de situarnos en una perspectiva del desarrollo global en que cobran sentido las iniciativas educativas. En segundo lugar, dado el momento histórico en el que nos encontramos, momento en que, como veremos después, empiezan a existir movimientos importantes dirigidos a transformar el paradigma de crecimiento económico predominante,

⁸⁸ Stiglitz, J.E., Sen, A. & Fitoussi, J.P. (2013). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona: RBA, p. 15.

⁸⁹ Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

nos hemos interesado por participar en dicho *debate público*. Y en tercer lugar, porque consideramos valioso el propio modelo de desarrollo humano basado en la libertad que propone nuestro autor. Es decir, nos identificamos con dicha visión del mundo y es por ello por lo que la presente investigación pretende ser un intento de contribución a dicho modelo desde la educación. Una humilde aportación desde la Pedagogía en dicho proceso de *participación pública* (propuesto en multitud de ocasiones por el propio autor) que se abre a partir del presente modelo de desarrollo.

En definitiva, como vemos, nos interesa especialmente dicha aportación teórica tanto por su elocuencia y pertinencia en el momento en que nos encontramos, como por las posibilidades que creemos que tiene a nivel teórico, pero también práctico, en el ámbito educativo. Como iremos apreciando, Amartya Sen (2000) establece un modelo flexible, abierto, inacabado, de carácter global y universalista en su centro, pero con la peculiaridad de que precisa del proceso democrático y participativo para ser desarrollado, lo que lo hace adaptable a distintos ámbitos y desde distintas visiones o perspectivas (como en este caso la educativa). Además, se trata de una propuesta que convierte en central la estrategia educativa.

Una vez expuestas brevemente las razones por las cuales nos hemos *contextualizado* en esta teoría (pretendemos *hacer texto desde este contexto*), vamos a intentar ubicarla. Para ello, vamos a intentar distinguir tres vertientes fundamentales en el ámbito de la economía en los últimos tiempos (cuadro 9). No nos vamos a detener demasiado en dicha clasificación, dado que nuestra intención es la de explicar la propuesta de Amartya Sen y no la de hacer un análisis de las distintas corrientes existentes. Por otra parte, hemos escogido esta clasificación (cuadro 9), expuesta por Marta Pedrajas en su tesis doctoral⁹⁰, porque nos sitúa de un modo sencillo las distintas opciones.

Con anterioridad, hemos hablado de la pertinencia de estas reflexiones en el momento en que nos encontramos. Cuando hemos citado a Nicolás Sarkozy y su reflexión sobre el desarrollo que deseamos, estábamos aportando evidencias de dicho interés general sobre estos temas. En el mismo libro, tanto en el preámbulo elaborado por el ex presidente

⁹⁰ Pedrajas, M. (2005). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.

francés, como en sus posteriores capítulos en que Stiglitz, Sen y Fitoussi exponen los resultados de un informe a petición del mismo Sarkozy, se refleja una iniciativa que pretende trascender un modelo de crecimiento basado en las mediciones sobre el PIB⁹¹. En este informe se exponen, además, multitud de evidencias por las cuales se considera no válido dicho modelo de crecimiento (un modelo que aun es general a nivel internacional). Entre muchas de las razones se encuentran aquellos estudios que demuestran que el crecimiento económico por sí solo, como fin, no ha conseguido mejorar la vida de las personas (cuando lo ha hecho, lo ha conseguido en conjunción con otras iniciativas, como el desarrollo por parte de los poderes públicos de la sanidad y la educación), ni extender la riqueza entre las mismas (por el contrario está generando mayores desigualdades), ni desarrollar a muchos de los países en vías de desarrollo, etc.

Cuadro 9: *Diferencias fundamentales entre los modelos de crecimiento, desarrollo económico y desarrollo humano.*

NOCIÓN	DEFINICIÓN	ÍNDICE
CRECIMIENTO	<i>Incremento de la producción de bienes y servicios de una sociedad.</i>	PIB
DESARROLLO ECONÓMICO	<i>Proceso por el que una sociedad moderniza su organización económica permitiendo un crecimiento económico continuado, produciendo transformaciones sociales y aumentando la calidad de vida de los ciudadanos con la consecuencia de una mejor distribución de la riqueza y de la renta.</i>	PIB per capita
DESARROLLO HUMANO (Sen)	<i>Proceso de expansión de las capacidades de las personas para llevar a cabo el tipo de vida que tienen razones para valorar.</i>	IDH (según la propuesta del PNUD)

Fuente: Pedrajas, M. (2005). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, p. 50.

Pero estas críticas no son nuevas: ya desde los años setenta con las aportaciones del propio Sen, las del enfoque de las necesidades básicas defendido por autores como Paul Streeten, Frances Stewart, Richard Jolly, Mahbub Ul Haq y Norman Hicks (Pedrajas,

⁹¹ Índice de Producto Interior Bruto utilizado en la actualidad como el índice más importante para valorar el crecimiento y estado de los distintos países a nivel económico.

2006, p. 182), o con los *bienes primarios* de la *teoría de la justicia* de Rawls⁹², empezaron a proliferar y crecer los llamados "modelos de desarrollo", que supusieron, entre otras cosas, el paso del PIB como índice de evaluación para valorar el crecimiento al PIB *per capita*, mucho más preocupado por la distribución de la riqueza y en cubrir necesidades básicas relacionadas con el bienestar. Pasan de centrarse en el aumento global de la riqueza como indicador a la integración en dichas mediciones de factores de tipo social, político, cultural, incluso psicológico. En este contexto de reflexiones teóricas e investigaciones nos encontramos con un modelo que va más allá, el modelo de desarrollo propuesto por Sen. Este modelo no pone el énfasis en las mercancías (de hecho ésta es una de sus principales críticas a los modelos de desarrollo) sino en las *capacidades*. Ya no se trata de la búsqueda del interés particular, del *hombre racional* que persigue su propio interés y fruto de dicha persecución aumenta la riqueza y el bienestar social (primera opción), ni de, al contrario, dado que dicho interés *egoísta* genera desigualdades, el sistema debe asegurar la cobertura de unas necesidades básicas para todos, que les permita dicho desarrollo en igualdad de oportunidades (segunda opción). Ahora, con Sen, se trata de analizar la capacidad real de las personas (de todas las personas) para poder elegir entre distintas opciones, lo que determina su libertad para poder desarrollar la vida que tienen razones para valorar (Sen, 2000, p. 34).

Lo que nos interesa de estas comparaciones es situar, en primer lugar, las aportaciones de nuestro autor entre las teorías o modelos centrados en el desarrollo, por oposición –o más bien complementación– de aquellas centradas únicamente en la medición del PIB y, por tanto, en el crecimiento económico. En segundo lugar, matizar que dentro de este interés por el desarrollo humano, Sen elabora un modelo que se aleja en muchos aspectos de otros que persiguen objetivos similares. Para entender mejor dónde se sitúa el modelo de capacidades vamos a centrarnos en el concepto de libertad (este concepto lo abordaremos después con mayor profundidad cuando nos centremos en la teoría que nos ocupa). Los demás modelos económicos también contemplan el concepto de libertad pero, en el primer caso, dicho *valor* se tiene en cuenta solo en cuanto a las garantías de libertad de acción (no hay un reconocimiento inicial de las diferencias individuales...). En el segundo caso, encontramos tanto aquellos que se centran en la cobertura de las necesidades básicas para que dicha libertad (aunque ellos suelen hablar aquí más de

⁹² Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

igualdad) quede asegurada por dicha cobertura, como los utilitaristas que proponen el análisis de las consecuencias de las acciones sobre las libertades para corregir las desigualdades y desequilibrios. En el caso de Amartya Sen (sin descartar las visiones anteriores), el énfasis se pone en la capacidad real que tienen las personas para ejercer dicha libertad, lo que localiza la atención en las oportunidades reales que tiene cada uno. Además, en este último caso, a diferencia de los anteriores, la libertad no es solo un medio, sino es un fin en sí misma. Ampliar la libertad del individuo es en sí desarrollo, en los otros casos se tiende a observar dicha libertad desde su aportación (o contribución) al desarrollo mismo.

Por tanto, nuestra elección parte de la premisa de que el modelo de desarrollo humano centrado en las capacidades supone la mejor aportación hasta el momento con respecto a esa visión de sociedad o civilización (como nos decía Sarkozy) que deseamos. En esta línea nos identificamos con aquello que nos dice Marta Pedrajas en su Tesis Doctoral:

“...el desarrollo humano según la propuesta de Amartya Sen es un proyecto ético de desarrollo (el mejor proyecto ético de desarrollo), a la vez que económico, político, social y cultural, que respeta los principios de la ética cívica y los derechos humanos; que respeta profundamente la diversidad a la vez que lucha por su realización en libertad y que es universalizable como una propuesta neokantiana de la misma altura que las propuestas rawlsiana y discursiva...”⁹³

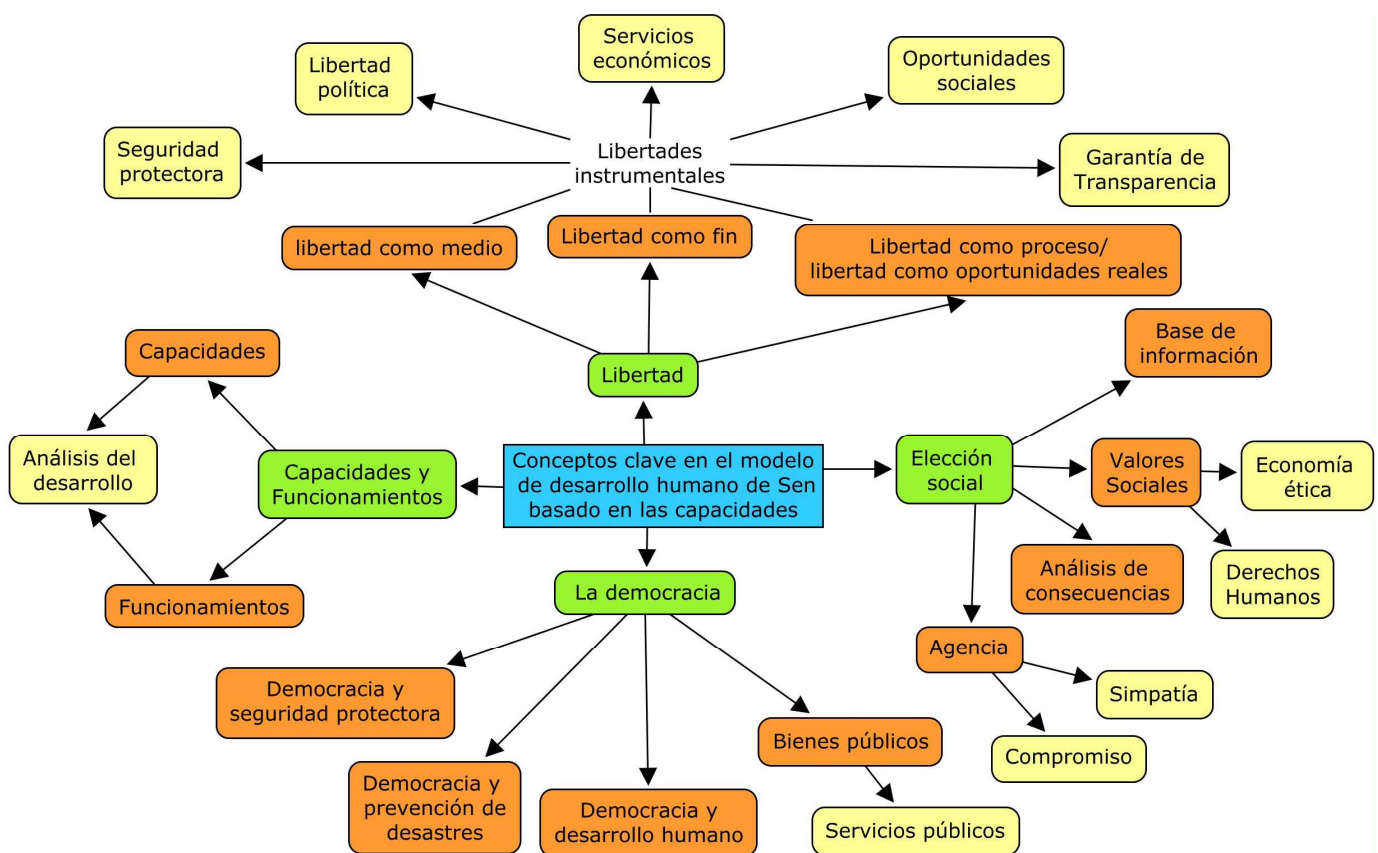
Una vez ubicados, vamos a centrarnos en la propuesta de Sen, ya que describiéndola iremos aclarando algunas cuestiones sobre las diferencias con las demás corrientes.

Para empezar a hacer este análisis vamos a recopilar aquellos conceptos que hemos considerado clave en dicho desarrollo humano (mapa 9). El mapa 9 no pretende mostrar un modelo de capacidades, ni pretende ser un esquema completo de la teoría de desarrollo humano, más bien se trata de un esquema propio donde se recogen aquellos conceptos básicos en que nosotros pondremos el énfasis. Hay que tener en cuenta que, dada la

⁹³ Pedrajas, M. (2006). Op. Cit., p. 36.

magnitud de la propuesta de nuestro autor, que supone un modelo económico pero también, político, ético, organizativo, universalista..., somos conscientes de la dificultad que entraña abarcar dicha plenitud y reducirla a un resumen como éste. Esa tarea implicaría una investigación completa. Por el contrario, nosotros nos hemos centrado en algunos aspectos fundamentales que consideramos clave desde la educación, una educación que nunca puede estar al margen de una visión de ser humano (de desarrollo humano) y del mundo o de sociedad.

Mapa 9: Conceptos analizados sobre el modelo de desarrollo humano de Amartya Sen en el presente apartado.



Fuente: elaboración propia a partir de: Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta y Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

Dicho esto, vamos a abordar el presente apartado siguiendo los conceptos expuestos en el mapa, de modo que este esquema nos servirá como guía gráfica de lo dicho en los próximos párrafos.

Como podemos apreciar, el primer concepto que nos aparece es el de la *libertad*. Éste va a ser el término central en el modelo de desarrollo humano. Para Sen, dicha libertad ha de entenderse cómo *libertades reales*. Vamos a hacer una lluvia de ideas en que aportaremos características de dichas libertades individuales según este modelo:

- Libertad que parte de unas condiciones materiales que garantizan la posibilidad de las propias libertades (sensible por tanto a las diferencias de partida que tienen los individuos);
- Libertad realizable, posible;
- Libertad basada en la capacidad de toma de decisiones sobre la propia vida;
- Libertad en cuanto a oportunidades y procesos;
- Libertad en los procedimientos y como fin del desarrollo humano;
- Complementariedad entre libertad e igualdad;
- Libertad como valor universal;
- Libertad como compromiso social;
- Libertad como factor de transformación social;
- Libertad sujeta a las *capacidades* de los individuos para ser libres y a los *funcionamientos* (o posibilidades existentes);
- Libertad sujeta al desarrollo democrático y a la elección social;
- Libertad sujeta al debate público.

Para Amartya Sen: “El desarrollo puede concebirse (...), como un proceso de expansión de libertades reales de que disfrutaran los individuos.”⁹⁴. ¿Por qué considera central basar dicho desarrollo en la libertad? Esencialmente por dos razones fundamentales: por el desarrollo de la propia libertad en sí misma (nuestro autor valora este principio en sí, como fin del desarrollo); y por la eficacia que ha mostrado ésta como motor de desarrollo de las sociedades (razón de tipo instrumental), es decir, desarrollar las libertades promueve a su vez el propio desarrollo humano y económico.

Si nos fijamos en las ideas expuestas, Sen parte de la base de que dicha libertad precisa de unas condiciones materiales (y no materiales) iniciales. Es decir, los seres humanos no podemos ser libres si no podemos elegir y, por tanto, todas aquellas personas que se

⁹⁴ Sen, A. (2000). Op. Cit., p. 19.

encuentran en situaciones que determinan sus elecciones, por ejemplo, ciudadanos de zonas donde se vive escasez de alimentos, o donde no existen unas condiciones sanitarias básicas que permitan vivir sin enfermedades evitables, o que se encuentran en contextos con regímenes políticos autoritarios etc., no presentan dichas condiciones para ejercer su libertad. Éste sería el punto más básico del concepto que nos ocupa dentro del modelo de desarrollo humano y que es compartido por muchas otras de las teorías. Desde este punto de vista, Sen es consciente de dichas evidencias y, por ello, no excluye ni las mercancías ni el propio crecimiento económico (aunque no es aquí donde pone el énfasis de las evaluaciones de desarrollo). Sin embargo, su visión de las desigualdades de partida se parece también mucho a aquella visión de ser humano (en el ámbito educativo) que expone Marta Nussbaum en su libro: “El cultivo de la Humanidad” (2005), donde nos habla de una educación liberal que capacite a los ciudadanos para razonar acerca de sus creencias. Nos habla de una “democracia que sea reflexiva y deliberante y no un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia...”⁹⁵. Es decir, dichas diferencias individuales lo son en cuanto a condiciones materiales pero también de otro tipo. Es por ello por lo que nuestro autor siempre va más allá, como cuando nos dice:

“Este tipo de enfoque amplio permite apreciar simultáneamente el vital papel que desempeñan en el proceso de desarrollo muchas y diferentes instituciones, entre las cuales se encuentran los mercados y las organizaciones relacionadas con ellos, los gobiernos y las autoridades locales, los partidos políticos y otras instituciones ciudadanas, los sistemas de educación y las oportunidades de diálogo y debate públicos (incluido el papel de todos los medios de comunicación)”⁹⁶.

Por tanto, lo que vemos es un reconocimiento inicial que tiene en cuenta tanto aquellas mercancías (aquellos recursos básicos imprescindibles), como otras condiciones que capacitan a los individuos para ejercer y desarrollar su libertad en un contexto democrático. Esta visión sitúa en un papel protagonista a la educación. Situar en el centro del desarrollo al individuo capacitado para promover la vida que desea, hace imprescindible el papel de la educación a la hora de abordar dichas diferencias individuales iniciales. Por ello hemos querido citar aquí a Nussbaum, porque va a

⁹⁵ Nussbaum, M (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós, p. 41.

⁹⁶ Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta, p. 25.

perseguir ese desarrollo humano desde la educación, apoyándose en esa evidencia de las diferencias individuales que requieren, por tanto, de la adecuación de las estrategias educativas. Para potenciar la libertad individual a través de una estrategia educativa debemos adecuarnos a la realidad del propio individuo. A nivel del desarrollo humano propuesto por Sen, para poder fomentar dichas libertades también debemos tener en cuenta las diferencias individuales de partida. En ambos casos se huye de una asistencia igualitaria para todos al margen de las diversas realidades.

Por otra parte, a partir de dichas evidencias, nuestro autor introduce el concepto de "libertades instrumentales" (recogidas en el mapa 9). Este concepto establece aquellas libertades (relacionadas con esas necesidades iniciales) que van a ser el camino a través del cual se articule el desarrollo humano. Para él, aquí va a ser fundamental que las personas tengan aseguradas unas *libertades políticas*, unos *servicios económicos*, las *oportunidades sociales*, las *garantías de transparencia y la seguridad protectora* (Sen, 2000, p. 27). En el primer caso se refiere a todas aquellas libertades que se desprenden de la organización política, donde se pone como ejemplo la democracia. Es decir, el poder de los ciudadanos para participar en las elecciones políticas que les afectan, así como en la elección de sus dirigentes, para hacer críticas y reivindicaciones, etc. El segundo tipo de libertad se centra en las relaciones económicas entre personas, relaciones que históricamente han demostrado su valía tanto para los propios individuos afectados como para el desarrollo económico global (aquí Sen habla de oportunidades para que los individuos puedan *consumir, producir o realizar intercambios*). El tercer ámbito se refiere a oportunidades sociales como las de recibir unos servicios educativos y sanitarios, por ejemplo. El cuarto se refiere a la necesidad de que exista una información lo más cercana posible a la realidad para que los ciudadanos puedan elegir, evitando el engaño, la corrupción, fortaleciendo la confianza entre individuos e instituciones. Nuestro autor habla de *franqueza*, de *libertad de divulgación de información*, de *claridad*... Y por último, la *seguridad protectora* hace referencia a las medidas de protección social, por ejemplo, a aquellas acciones que permiten a los ciudadanos, en una situación determinada, recibir el apoyo necesario para salir de la misma, políticas ante el desempleo o de prevención de las hambrunas en algunos colectivos sociales... Se trata del establecimiento de una red de protección social (muy familiar para los ciudadanos europeos, pero menos común en otras zonas del mundo).

Todas estas libertades son valiosas tanto por su poder instrumental hacia el desarrollo humano, como por su valor de libertades en sí mismas. Por ejemplo, el hecho que se evalúen los países por la cobertura que hacen los gobiernos de servicios de educación y sanidad, que *capacitan* a los individuos para tener unos buenos niveles de alfabetización y de salud, ha permitido obtener datos sobre la valía de dichos servicios para favorecer el desarrollo económico (primero) y humano (después) de las distintas sociedades. Nuestro autor pone muchos ejemplos en que los estudios concluyen que el crecimiento económico, en algunos países, ha sido mucho más eficaz y eficiente para el propio desarrollo y para la continuidad del mismo crecimiento cuando los estados han invertido en la dotación de los servicios apuntados. Incluso, en algunas zonas en que no ha habido tal crecimiento económico pero sí ha habido inversión pública en sanidad y educación, se ha percibido dicha influencia sobre el desarrollo humano a través del aumento de la media de vida de los ciudadanos, de la mejora de sus condiciones de vida en general, del establecimiento de las bases que han acabado produciendo crecimiento económico. Se ponen ejemplos de sociedades como la China, donde dicho crecimiento económico promovido por su inclusión en los mercados internacionales, fue mucho más aprovechado y fructífero gracias, entre otras cosas, a que previamente al mismo se habían hecho esfuerzos importantes en extender la educación básica y la sanidad entre toda la población. Por contra, cuando se compara dicho fenómeno con el caso de la India, donde el crecimiento no fue tan espectacular cuando se dio dicho proceso análogo, se concluye que es, precisamente, esa ausencia de la generalización de dichos servicios básicos entre la población la que dificultó la aparición de unos resultados similares a los de China. Por otra parte, la falta de libertades políticas en China la ha hecho más vulnerable ante grandes desastres como las hambrunas y, además, ha promovido dicho desarrollo de la media de vida global (por ejemplo) con asimetrías, quedando colectivos como el de las mujeres al margen de los logros apuntados, teniendo en cuenta que hablamos de momentos históricos determinados (Sen, 2000, p. 62). En definitiva, lo que queremos resaltar aquí es que todas estas libertades instrumentales, recogidas con anterioridad, son válidas por su contribución *demostrada*⁹⁷ al propio desarrollo económico y humano. Pero en cambio, para Sen hay que ir más allá. La valía de dichas libertades reside, también, (y este es el cambio cualitativo que incorpora respecto a otras visiones) en su contribución a la propia libertad. Es por ello por lo que el desarrollo no debería valorarse solo con indicadores que midan la magnitud

⁹⁷ Al menos, nuestro autor encuentra multitud de evidencias en los distintos estudios comparativos a los que recurre en las diversas obras citadas.

de dicha contribución de las libertades al propio desarrollo, sino incorporando, también, indicadores que midan el propio aumento de las libertades como desarrollo en sí.

Siguiendo con el análisis del presente concepto, vamos ahora a referirnos a la visión concreta de la *libertad* como fin en sí misma. Cuando Sen expone el término, en primer lugar, nos explica que dicho planteamiento implica que la evaluación del desarrollo debe contemplar resultados (como el aumento de las rentas) pero también indicadores de los propios procesos como, por ejemplo, la participación de los ciudadanos en las elecciones políticas. Ante la pregunta: ¿El aumento de las libertades en cuanto a participación política está contribuyendo al desarrollo? (pregunta que también está incluida en el propio planteamiento de Sen), según nuestro autor, debemos preguntarnos: ¿Se está incrementando la participación ciudadana en las elecciones políticas? Es decir, el propio incremento de la participación es desarrollo en sí porque contribuye al fin de desarrollo humano como libertad. En segundo lugar, dicha libertad ha de considerarse como oportunidades reales de elección de los ciudadanos, yendo más allá de los propios procesos. Es decir, si consideramos que un aumento de la renta de una familia puede aumentar sus libertades, cuando evaluamos dicho desarrollo no podemos quedarnos en ese dato, deberemos preguntarnos: ¿pero está aumentando la capacidad real de dicha familia para conseguir llevar la vida que tiene razones para valorar? Como vemos, el énfasis se pone en las *capacidades* reales y no en indicadores que se consideran favorecedores de dicha libertad. Desde este punto de vista, esa visión extendida que existe en estos momentos de que el crecimiento del PIB de los países representa su desarrollo, tendría que someterse a la pregunta: ¿Pero *realmente* está aumentando las libertades de los ciudadanos y sus capacidades? Aquí de nuevo nos responde el propio Sarkozy cuando nos dice:

“...Sin siquiera darnos cuenta de ello, las estadísticas y las cuentas estaban hechas para decir cosas que no estaban diciendo y que no podían decir. Hemos confundido la manera como representamos la salud con la salud misma, y la manera como representamos la realidad con la realidad misma. Pero la realidad siempre acaba diciendo la última palabra”⁹⁸.

⁹⁸ Stiglitz, J.E., Sen A. & Fitousi, J.P. (2013). Op. Cit., p. 11.

En definitiva, un modelo de capacidades a partir de esta visión del desarrollo va a tener que centrar la atención tanto en la expansión de las libertades de los ciudadanos como medio para alcanzar la vida que desean, como en ampliar las libertades en sí por la valía que éstas tienen para el ciudadano independientemente de su carácter instrumental⁹⁹.

Siguiendo con este análisis, vamos a centrarnos en la convivencia de dicha concepción de libertad con la de *igualdad*. Aquí podríamos decir que Sen no resuelve a través de un modelo cerrado la *tensión* entre libertad individual y equidad. Propone simplemente modelos de evaluación que proporcionen una información adecuada para describir qué está pasando en realidad, qué individuos están viendo mermadas sus posibilidades de libertad, por qué razones, qué medidas pueden solucionar esto. De nuevo, se trata de proponer un modelo inacabado, sujeto a la participación democrática (a la *elección social* que abordaremos después) y a una visión del individuo como *agente* y no como receptor pasivo. Se trata de un proceso en constante crecimiento a partir de la participación democrática, en que los ciudadanos velan por sus propios intereses de forma activa (porque son los más indicados para establecer aquello que tienen razones para valorar) y la evaluación, más que dirigirse a imponer una igualdad, deberá centrarse en qué limitaciones están encontrando determinados colectivos sobre sus libertades que les impiden desarrollar la vida que desean. La igualdad (o equidad), en este caso, es sobre las capacidades de los individuos para desarrollar las libertades.

Ésta, en realidad, es la respuesta que da Sen ante su pregunta *¿Igualdad de qué?*¹⁰⁰ Se trata de un autor inmerso en el marco de las teorías del desarrollo y, por tanto, con una gran preocupación por los seres humanos con situación desfavorable, por la redistribución de los recursos, por las zonas que no han alcanzado niveles de desarrollo que permiten a sus ciudadanos, por ejemplo, evitar la desgracia de morir de hambre. Se trata, como hemos dicho, de un autor preocupado por los mismos aspectos y por los mismos objetivos que muchos otros en el marco del desarrollo: lo que cambia en su teoría es el modo con que

⁹⁹ Esta doble visión de libertades como procesos y como fines, se analiza por nuestro autor en distintos trabajos. Recomendamos especialmente: Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta; Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós; y Sen, A. & Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁰⁰ Esta cuestión se la plantea Amartya Sen por primera vez en Sen, A. (1980). *Equality of What?* En M. Sterling. (Ed.), *The Tanner Lecture on Human Values* (197-220). Cambridge: Cambridge University Press. Y ha sido citada en muchos de los textos analizados por el punto de inflexión que representa a la hora de abrir el debate hacia un modelo centrado en las capacidades. Podemos encontrar dicho análisis de nuevo, por ejemplo, en Rawls, J., Fried, CH., Sen, A. & Schelling, T.C. (1988). *Libertad igualdad y derecho* (133-156). Barcelona: Ariel.

pretende abordar dichos objetivos. En este caso, su igualdad, como hemos visto, es sobre las capacidades.

Otro punto de este análisis está relacionado con la cuestión: ¿Por qué da Sen tanta importancia a la libertad como valor universal dentro de lo que es una propuesta de desarrollo? En primer lugar, nuestro autor intenta demostrar las virtudes de la democracia (como modelo basado en el desarrollo de las libertades) a partir de distintos estudios en que se refleja, precisamente, cómo dicha expansión de libertades previene a las sociedades de grandes desastres. En varias ocasiones se repite la siguiente afirmación en su libro “Desarrollo y libertad”: “No es sorprendente que en la historia del mundo nunca haya habido hambrunas en las democracias”¹⁰¹. Esto, entre otras cosas, demostraría que dicho proceso favorecido por la democracia es valioso en sí, independientemente de las tradiciones culturales de cada entorno social. Además, Sen no abandona esta idea y cobra fuerza en su obra a lo largo del tiempo, convirtiéndose en un gran defensor de la democracia como modelo positivo (como *valor universal*), independientemente de los entornos culturales (ésta no representa una imposición a partir de la influencia occidental, sino una buena idea explorada en multitud de entornos geográficos a través de la historia). Por ejemplo, entre los argumentos en que se apoya para salvar esa visión de propio o ajeno en función de la cercanía geográfica, nos dice lo siguiente:

"Establecer una clasificación en el mundo de las ideas en función de las características raciales compartidas de pueblos geográficamente cercanos difícilmente puede ser una buena base para la categorización de la historia del pensamiento"¹⁰².

Por otra parte, (y siguiendo otros ejemplos de ese carácter universal de sus propuestas) cuando habla de los Derechos Humanos y las críticas fundamentales a este tipo de declaraciones (críticas que suelen referirse a la ineficacia que presentan dichas declaraciones por la carencia de cobertura legal efectiva, y/o de instituciones internacionales que desarrollen procedimientos en este sentido, o la falta de credibilidad relacionada con el hecho de que nacen esencialmente en entornos de la cultura occidental...), se muestra como un defensor de dichos derechos, aunque sometidos al debate público e incluso a *acuerdos parciales* (si no se aceptan en su plenitud). Con ello,

¹⁰¹ Sen, A. (2000). Op. Cit., p. 32.

¹⁰² Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El viejo topo, p. 23.

siempre deja esa puerta abierta a la participación democrática, al *debate público*, lo que da una gran flexibilidad a sus propuestas. Pero en definitiva, en el fondo, nos habla de una *postura moral global*¹⁰³. Por ejemplo, propone acuerdos internacionales que sobre unos valores compartidos, y a través de organismos adecuados, velen por dichos valores, dicha *ética económica* (en este caso). Por tanto, la cuestión no es si existen unos valores universales en frente de las visiones relativistas. Sen defiende valores universales utilizando como argumento la *experiencia*, a partir del papel histórico de los mismos en el desarrollo de las sociedades. Por ejemplo, nuestro autor defiende la tesis de que las sociedades desarrolladas económicamente experimentaron dicho éxito (como el caso de los países europeos) gracias a que la ética, los valores fundamentales, estaban presentes en los movimientos del crecimiento económico:

“El éxito con que ha transformado el capitalismo el nivel general de prosperidad económica en el mundo se ha basado en principios morales y en códigos de conducta gracias a los cuales las transacciones de mercado son económicas y eficaces”¹⁰⁴.

En esta línea, en otro momento comenta: “...podemos aprender de lo que ha ido mal para hacer mejor las cosas la próxima vez. El aprendizaje basado en la experiencia es un gran aliado del reformador racionalista”¹⁰⁵. Esta intención de justificar en la *experiencia* la *valía* de los propios valores o de una visión ética del mundo, está sujeta a dos premisas que mantiene nuestro autor. La primera de ellas está relacionada con que siempre da prioridad a la participación basada en la libertad de los propios implicados. Por tanto, el establecimiento de dichos valores, como hemos dicho, no es un proceso dado, sino que ha de partir y desarrollarse desde dicha participación real (en este punto es donde se desmarca de otras propuestas y no intenta establecer un modelo de capacidades cerrado y universal desde el ámbito teórico). La segunda se refiere a esa relación del autor con la *hermenéutica crítica*, donde se rechazan los principios morales cuando son parciales y no incluyen distintas visiones (distintas participaciones) y en lugar de ello, apuesta claramente, como hemos visto, por la *experiencia práctica* (ese aprender de lo que ha sucedido) y por los *acuerdos parciales* cuando sea necesario.

¹⁰³ Sen explica esta *postura*, entre otros, en Sen, A. (2011). *Desarrollo y crisis global*. Madrid: Editorial Complutense S. A., p. 56.

¹⁰⁴ Sen, A. (2000). Op. Cit., p. 319.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 307.

Pero además, hay otras razones que hacen imprescindibles estos valores universales entre los que se encuentra la libertad. A parte de su función en relación al desarrollo humano y a la propia participación, y de su valía demostrada en la experiencia histórica, existen cuestiones compartidas a las que los seres humanos hemos de dar respuesta como grupo y no como individuos. Nuestro autor habla de una serie de *bienes públicos* que, dado que presentan la característica de que son consumidos por todos (tienen una condición universal), requieren de la protección de los estados, o incluso, como decíamos antes, de organismos internacionales y, en definitiva, requieren de ese proceso de llegar a *acuerdos* (a una ética global compartida). Se trata de aceptar el hecho de que existen bienes, como la protección de los ambientes de la contaminación, que son valiosos para todo el mundo y ello les confiere ese valor de universalidad. Las libertades relacionadas con la posibilidad de vivir en un entorno que no te enferme son universalmente compartidas. Por tanto, la universalidad del valor de la libertad (en este caso) viene dada, primero, por la eficacia demostrada en las experiencias históricas diversas, segundo, por la posibilidad que ofrece dicho valor a los afectados de que participen en las decisiones que les afectan (independientemente del entorno sociocultural, colectivo, etnia, grupo, etc., al que pertenezcan) y, tercero, porque se trata de un bien compartido (libertad para todos) que tiene carácter universal, lo que conlleva que la defensa del mismo requiera de dicha condición de valor universal.

Otra idea asociada a este concepto de libertad es su papel como motor de transformación social, donde nuestro autor también intercala la idea de *responsabilidad*. Para Sen: "...son los propios individuos los que deben asumir la responsabilidad del desarrollo y de transformación del mundo en el que viven"¹⁰⁶. Como ya hemos visto antes, esta idea de individuo como *agencia* de transformación está en la base de dicha libertad. Pero para que esto funcione es necesario ligar esta concepción a la responsabilidad social (y a esa ética comentada). En primer lugar, tenemos el reconocimiento de que en el ser humano, aparte de la satisfacción personal, existe la preocupación por los otros (Sen, 1996). En este sentido, se trasciende esa visión básica del *liberalismo* en que las personas somos egoístas por naturaleza y solo nos movemos por el propio interés (abordaremos este mismo tema con posterioridad cuando presentemos nuestro propio modelo). Aquí, la solución (a las consecuencias de esa visión egoísta del individuo) viene de la mano de la

¹⁰⁶ Ibidem, p. 338.

responsabilidad individual que implica la expansión de la libertad, de los valores de los que hemos estado hablando (valores compartidos que favorecen el éxito de las sociedades) y de una buena base de información en que se adviertan las realidades, las consecuencias de cada acción. Por tanto, dicha libertad convierte al individuo en la principal *agencia* de transformación social pero también en el protagonista en velar por los intereses particulares y en ejercer la responsabilidad en dicho marco ético de valores.

Una vez expuesta la concepción de libertad que, como ya hemos visto, ha ido tocando la mayoría de conceptos de nuestro mapa inicial (mapa 9), vamos a ir matizando los demás términos. En muchos de los casos nos remitiremos a lo dicho dado que, para explicar la propia libertad, hemos tenido que introducirlos y abordarlos en párrafos anteriores.

En primer lugar, dentro de lo que hemos llamado la *elección social* que, como hemos visto, se relaciona directamente con la idea de libertad, vamos a exponer tres aclaraciones fundamentales. Para Sen, en este sentido (en el sentido de aceptar como teoría la idea de *elección social*), no se trata de realizar elecciones sociales racionales (sin contar con la participación de los individuos como agentes), sino de asegurar una buena base de información (ya serán los individuos los que elijan). Aquí nos estaría hablando de la *capacidad* de conocer (de los propios individuos) y su papel en dicha idea de libertad de elección (esta apuesta por el individuo también recibe el nombre de *empoderamiento*). Es por esta razón por la que considera como modelo de organización política más adecuado el de la democracia.

La segunda aclaración es que, como hemos apuntado anteriormente, debemos medir las consecuencias de las elecciones. Obviamente podemos pensar que en la mayor parte de las ocasiones anticipar las consecuencias puede ser imprevisible pero, para nuestro autor, se trata de aprender de la *experiencia*. Recordemos aquellas evidencias que encuentra en decisiones políticas y sus consecuencias históricas en distintas sociedades. A partir de dichas experiencias ya conocemos cosas valiosas que funcionan y cosas que, por el contrario, perjudican las libertades de las personas y al propio desarrollo.

Con respecto a la tercera aclaración, Sen nos dice (como ya habíamos visto) que el egoísmo del ser humano, tal y como se ha descrito en los modelos de crecimiento

económico, no es exactamente así. Las personas presentamos motivaciones complejas que trascienden dicho egoísmo. De hecho, descarta que el éxito del propio capitalismo se deba a dicho interés individualista. Recordemos aquello del éxito de las economías capitalistas que han obtenido mayores y mejores resultados que, según nuestro autor, son aquellas que presentan códigos éticos de actuación consolidados, con sofisticados sistemas de valores e instituciones desarrolladas que velan por ellos (Sen, 2000 pp. 333-341). Por tanto, y como conclusión a este concepto de la *elección social*, podríamos decir que articula y desarrolla esa posibilidad de expansión de las libertades en el marco de una sociedad, teniendo presente como elementos básicos una buena base de información que permita actuar con racionalidad, unos valores sociales compartidos que desarrollen una economía ética y que respeten principios fundamentales como los propios Derechos Humanos y un proceso de aprendizaje y desarrollo basado en la experiencia.

En segundo lugar, vamos a matizar el término *agencia*. Sen utiliza el concepto para describir a un ser humano que actúa, como oposición a un ciudadano pasivo. En este punto es en el que se distancia de otras teorías del desarrollo en que, en muchos aspectos, las personas son receptores pasivos de bienes y mercancías (aunque sea para asegurar la cobertura de unas necesidades básicas). A partir de lo dicho, se le debe reconocer y respetar a los ciudadanos su capacidad para establecer objetivos, incluso para juzgar dichas actuaciones en función de sus propios valores y fines, independientemente de que sean evaluados o no de forma externa (Pedrajas, 2006). En este sentido, Sen nos dice que tal *agencia* trasciende la visión de *capital humano* tan extendida en el mundo del desarrollo económico. Nuestro autor habla de *capacidad humana*. Se trasciende esa visión del individuo como instrumento útil para el desarrollo. Como hemos ido viendo, el individuo libre que actúa expandiendo sus libertades contribuye de ese modo al desarrollo. Por tanto, dotar de capital humano a una sociedad, significa dotarla de individuos preparados que contribuyen mejor al desarrollo global (hemos visto estas intenciones en repetidas ocasiones entre la documentación sobre el programa Erasmus). En cambio, cuando se habla de *capacidad humana*, el valor no se centra solo en la utilidad para el desarrollo grupal (que también), sino que se tiene en cuenta el valor sobre la expansión de las libertades del propio individuo como fin en sí (Sen, 2000, p. 353).

Por otra parte, la aclaración de este término no solo nos permite conocer la idea que nuestro autor tiene de él, sino que nos da pistas de la gran importancia que va a tener

la educación en una idea de ser humano como éste. Esta visión del desarrollo humano precisa de un desarrollo individual que va más allá de la preparación para la inserción en el mundo laboral, e incluso de la preparación para participar como ciudadanos. Como veremos, sostenemos que dichas intenciones requieren de una visión de educación integral, que permita aumentar las capacidades de las personas para, desde la educación y el desarrollo formativo, poder expandir sus libertades, teniendo en cuenta que en dicha realidad multifactorial, holística, existen aspectos de otros ámbitos que deberían complementar la acción educativa. Es decir, no estamos manteniendo que el desarrollo humano propuesto por Sen pueda impulsarse solo desde el ámbito de la educación, pero sí lo consideramos un ámbito central en dicho proceso.

Otros términos utilizados en relación al de *agencia*, son los de *simpatía* y *compromiso*. Merece la pena que los abordemos brevemente porque completan esa visión de ser humano libre que actúa propuesta por Sen. Cuando nos habla de *simpatía* se refiere a esa sensibilidad del ser humano ante las necesidades de los demás que nos mueve a ayudar por razones personales, por sentirnos mejor aunque ello signifique no actuar por el propio beneficio desde un punto de vista racional (retomaremos este concepto con posterioridad cuando hablemos de las *neuronas espejo*). Sin embargo, el *compromiso* nos mueve a actuar al margen del beneficio personal por convicciones. Hacemos sacrificios en virtud de valores que consideramos importantes sobre, por ejemplo, justicia social, nacionalismos, el bienestar de la comunidad (Sen, 2000, p. 324). Es decir, no se trata de un acto de sensibilidad al detectar las necesidades de otra persona que nos mueve a actuar para sentirnos mejor (*simpatía*). Por el contrario, el *compromiso* nos mueve a actuar por convicciones que valoramos.

Siguiendo con los conceptos del mapa 9, vamos a aportar algunas especificaciones sobre el término *democracia* en la obra de Sen. Obviamente debemos remitirnos a lo ya dicho sobre este tema, dado que hemos estado citando evidencias del propio autor por las que considera dicho modelo de organización política como el más adecuado para el desarrollo humano. Por tanto, aquí solo nos vamos a centrar en las ideas de *bienes públicos* y *seguridad protectora*. Ambos conceptos son centrales en la idea de democracia de Sen.

Con respecto a los *bienes públicos* (descritos con anterioridad), la aceptación de los mismos nos lleva a una implicación directa de los poderes públicos. Es decir, serán los gobiernos (democráticos) los encargados de velar por ellos. Pero además de esta idea de bienes compartidos, se plantea la necesidad de que los propios poderes públicos velen por muchos otros conceptos que hemos estado apuntando y que, en todo caso, se relacionarían directamente con la idea de desarrollo humano. Por ejemplo, el hecho de asegurar una buena base de información para la toma de decisiones, el hecho de favorecer de forma activa el desarrollo de las capacidades mencionadas en los ciudadanos, o la responsabilidad de velar a través de las instituciones adecuadas por las reglas y valores que configuran una *economía ética*. Vamos a incorporar una cita en que se pone un ejemplo del papel del estado en dicho modelo democrático propuesto por Sen:

“Los poderes públicos no solo tienen que intentar poner en práctica las prioridades que se derivan de los valores y las afirmaciones sociales sino también facilitar y garantizar el debate público. Son muchas las políticas que pueden contribuir a aumentar el alcance y la calidad de los debates abiertos; entre ellas se encuentra la libertad de pensar y la independencia de los medios de comunicación (incluida la ausencia de censura), la expansión de la educación básica y de la escolarización (incluida la educación femenina), el aumento de la independencia económica (especialmente por medio del empleo, incluido el empleo femenino) y otros cambios sociales y económicos que ayudan a los individuos a ser ciudadanos participativos. En este enfoque es fundamental la idea del público como participante activo en el cambio y no como receptor pasivo y dócil de las instrucciones o de la ayuda dispensada”¹⁰⁷.

Por tanto, tenemos una democracia que requiere de un estado que sea promotor de dicho desarrollo humano. Aunque nuestro autor diría que el principal promotor es la *agencia*, el ciudadano, se refleja un interés central por los poderes públicos dada la presencia de dichos *bienes públicos* (entre los que se encontrarían, en este caso, el desarrollo de las libertades), dado que se requiere de un árbitro que vele por el desarrollo y cumplimiento de los valores y normas en una *economía ética*, dado que se requiere de unos poderes que promuevan el desarrollo humano propuesto, etc. En definitiva, lo que queremos hacer ver aquí es que, en la idea de democracia de Sen, aunque basa su

¹⁰⁷ Sen, A. (2000). Op. Cit, p. 337.

desarrollo en la libertad individual, se tienen en cuenta aquellos bienes que los ciudadanos compartimos o consumimos como grupo, además de otras razones como el arbitraje, que conllevan una reivindicación de los poderes públicos. En otras teorías, en nombre de la libertad, se tiende a exigir la reducción o la limitación del alcance de las instituciones públicas en favor de dicha *agencia* individual (aunque esto promueva las grandes desigualdades entre ciudadanos), como vemos no es éste el caso. De hecho, dicho interés por lo público va más allá, dado que no solo serán los ciudadanos los agentes activos que den soluciones a sus proyectos de vida. El presente estado democrático es responsable de desarrollar las *libertades* de los ciudadanos para contribuir a sus capacidades en el proceso de conseguir la vida que desean, el mismo estado deberá velar por la *seguridad protectora*. Aquella libertad de la que hablábamos en párrafos anteriores y que implica el establecimiento de redes de protección social:

“La expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social, etc. (...) Existen abundantes pruebas de que, incluso con una renta considerada baja, un país que garantiza la asistencia sanitaria y la educación a todos, puede conseguir, de hecho, notables resultados en lo que se refiere a la longevidad y calidad de vida de toda la población”¹⁰⁸.

En esta línea nuestro autor defenderá dicho desarrollo de libertades individuales, sin descuidar el desarrollo de instituciones colectivas, entre ellas el estado:

“Estas múltiples libertades interconectadas deben ir acompañadas de la creación y el apoyo de multitud de instituciones, entre las cuales se encuentran los sistemas democráticos, los mecanismos jurídicos, las estructuras de mercado, los sistemas de educación y de sanidad, los medios de comunicación y otros servicios de comunicación, etc. Las instituciones pueden basarse en iniciativas privadas, así como en sistemas públicos y estructuras más mixtas, como organizaciones no gubernamentales y entidades de cooperación”.

Por último, vamos a ocuparnos brevemente de los conceptos de *capacidades* y *funcionamientos*. En esencia, podríamos decir que cuando Sen habla de *capacidades* se

¹⁰⁸ Ibidem, p. 180.

refiere a esa libertad real de elegir de la que hemos estado hablando, en cambio, por su parte, los *funcionamientos* son los caminos, las posibilidades ejercidas. Vamos a recoger alguna cita en que Sen explica las diferencias entre ambos conceptos y donde determina su significado:

“Los *funcionamientos* representan partes del estado de una persona: en particular las cosas que logra hacer o ser al vivir. La *capacidad* de una persona refleja combinaciones alternativas de los *funcionamientos* que ésta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección”¹⁰⁹.

Como vemos, la *capacidad* siempre está sujeta a la libertad del individuo, a su posibilidad de elegir, mientras que los *funcionamientos* son las posibilidades que ejerce. En este sentido, los *funcionamientos* son estados y acciones. En cambio, por su parte, las capacidades expresan las oportunidades reales que una persona tiene para alcanzar dichos estados¹¹⁰.

Siguiendo con la definición de ambos conceptos, vamos a ver ahora cómo los pretende utilizar el propio Sen en su teoría del desarrollo humano. Según nuestro autor, “la información relevante para valorar la calidad de vida va más allá de lo que dice la gente y de sus propias percepciones, y debe incluir mediciones de sus *funcionamientos* y libertades. En efecto, lo que realmente importa son las capacidades de las personas, es decir, las oportunidades a su alcance y su libertad de elección”¹¹¹.

Por tanto, el hecho de determinar dichos términos tiene una función operativa. Se pretende establecer el foco principal de atención, los ámbitos concretos de indicadores de evaluación que deberían abordarse desde una visión de desarrollo humano. Como hemos ido viendo mientras desarrollábamos el concepto de libertad, el gran esfuerzo de Sen y sus conclusiones principales, nos llevan a centrar la atención en la medición de “la expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y que tienen

¹⁰⁹ Sen, A. & Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 55.

¹¹⁰ Hemos recopilado aquí la visión de Alfonso Dubois, que recoge una definición de ambos conceptos bastante aclaratoria en Dubois, A. (2006). Definición y elementos centrales del desarrollo. En A. Boni & A. Pérez. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la Universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas* (pp. 53-66). Barcelona: Intermón-ISF.

¹¹¹ Stiglitz, J.E., Sen A. & Fitoussi, J.P. (2013). Op. Cit., p. 60.

razones para valorar”¹¹². A partir de dicha medición podremos evaluar el desarrollo mismo. Ante la cuestión: ¿Se está produciendo desarrollo en dicho entorno social determinado? Una respuesta afirmativa estará sujeta a la expansión de dichas libertades medidas a través de las *capacidades* y los *funcionamientos*.

Un modelo centrado en la valoración de lo que las personas son capaces de hacer realmente (los funcionamientos), y en las oportunidades reales que tienen para conseguirlo (capacidades) supone, en este caso concreto, una línea de intervención que parte desde una visión de economía mundial y que, por la misma *tradición* de dicho ámbito de conocimiento, pretende centrar la atención en la evaluación como motor de cambio (de transformación), a partir de un análisis más próximo a la realidad y más justo (y *ético*) para todos. Nosotros, a partir de aquí (a partir del reconocimiento de la naturaleza y del contexto en que se construye dicha propuesta), intentaremos elaborar un modelo de capacidades centrado en la educación (cambiando así el ámbito de intervención). Esto nos llevará a centrar la atención en la evaluación (como en la visión original descrita, pero con los matices que precisa el hecho de ceñirnos a un ámbito de formación) y, por otra parte, dado que nuestro ámbito de actuación está abocado a la acción (pedagógica), dicho planteamiento también se hará pensando en la programación de futuras estrategias pedagógicas. Es decir: nosotros, además de evaluar el programa Erasmus desde dichos focos de atención, pretendemos establecer un modelo abocado a la intervención misma, que pueda servir en trabajos posteriores para el fomento de iniciativas educativas compatibles con el desarrollo humano y la expansión de las libertades.

2.2 Las listas de capacidades y los caminos abiertos a partir de la teoría del desarrollo humano en el ámbito de las sociedades *desarrolladas*.

En el presente apartado vamos a intentar exponer y explicar brevemente la lista de capacidades aportada por Marta Nussbaum. Éste va a ser el punto de partida de las propuestas que expongamos con posterioridad por dos razones fundamentales: en primer lugar, la propuesta de Nussbaum está en la base constitutiva del propio modelo de capacidades. Como veremos, además de las conexiones directas con Sen, esta autora aporta un sustento filosófico importante a dicha teoría. En segundo lugar, abre la puerta al

¹¹² Sen, A. (2000). Op. Cit., p. 34.

establecimiento de listados de capacidades concretos, universalizables y, por tanto, establece un primer paso sobre qué debemos desarrollar en cada uno de los seres humanos (o qué deben desarrollar ellos mismos), lo que, como podremos apreciar, apunta directamente a la educación. Este hecho es muy significativo si tenemos en cuenta que Sen nunca fue muy partidario de elaborar listados concretos de capacidades.

Posteriormente, hablaremos de otras experiencias como la de Melanie Walker, citaremos algunos artículos en que se describen proyectos de investigación basados en el modelo de capacidades, y distintas aportaciones desde el ámbito teórico que vienen a completar dicha visión del desarrollo. Además, añadiremos un listado de revistas nacionales e internacionales en las que se recogen artículos (en los últimos años) sobre el tema que nos ocupa. Nuestro objetivo en este apartado es, por tanto, acabar de situarnos en este contexto del desarrollo centrado en las capacidades para, a partir de ahí, poder desarrollar nuestro propio modelo.

2.2.1 Las capacidades centrales de Marta Nussbaum:

Como ya hemos avanzado, vamos a empezar con la aportación de Marta Nussbaum. Para esta autora, a diferencia de Sen, sí podemos formular una propuesta de mínimos deseables para todos los seres humanos desde el ámbito teórico. Una propuesta universal, reconocida para todos los seres humanos, que tiene una base filosófica y se asienta en una visión concreta de humanidad. En este sentido nos dice lo siguiente:

“...defenderé la tesis de que la mejor aproximación a esta idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las *capacidades humanas*, es decir, en aquello que la gente realmente es capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano”¹¹³.

Por tanto, aquí sí hablamos de un modelo normativo, universalista. En esta línea, vemos una propuesta cercana a la idea de Rawls, comentada en párrafos anteriores. Aquella idea de unos *bienes primarios* reconocidos para todos los seres humanos. Se trata del establecimiento de una visión *política* semejante, de unos ideales básicos (de mínimos)

¹¹³ Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder, p. 32.

a perseguir desde las políticas activas, útil para todas las sociedades. Aun así, en este caso, Nussbaum se desmarca de dichos *bienes* precisamente en el hecho de centrarse en las *capacidades* y no en otros aspectos con un matiz más asistencial (Nussbaum, 2002, p. 116). Es decir, el foco de atención se pone en las libertades reales de las personas. En consecuencia, apuesta por una lista de *capacidades centrales*, con lo que tenemos una propuesta determinada y universalizable como en el caso de Rawls, pero una focalización en las libertades y capacidades individuales propias del modelo de Sen.

Este carácter de propuesta universal, como oposición ante las visiones desde el relativismo cultural, supone una declaración de intenciones que se encuentra en la base del modelo de capacidades propuesto por Nussbaum y que aclara cuando dice:

“La filosofía feminista ha sido a menudo escéptica ante los enfoques normativos universales. Yo sostendré que es posible esbozar un marco para una práctica feminista desde la Filosofía que sea fuertemente universalista, dedicada a normas de justicia, de igualdad y de derechos que tengan validez a través de las diferentes culturas, y que sea al mismo tiempo sensible a la particularidad local y a las muchas maneras en que las circunstancias modifican no solamente las opciones, sino también las creencias y las preferencias”¹¹⁴.

En este sentido, nosotros también pretendemos construir una propuesta universalista, pero no al mismo nivel que Nussbaum. Como explicaremos después, la autoridad de la presente investigadora respecto al ámbito filosófico y al establecimiento de ideales humanos es la que la lleva a proponer dichos mínimos compartidos. Pero, en nuestro caso, el hecho de establecer un modelo de capacidades responde a la necesidad operativa de articular, desde la educación, estrategias educativas que fomenten las capacidades y libertades comentadas por ambos autores (Sen y Nussbaum). Por tanto, veremos cómo, aquí, no se trata de unos ideales como fines, sino de una estrategia como punto de partida que localiza los ámbitos para dicha *estimulación* (pedagógica), pero que es susceptible de transformación constante en su proceso de aplicación, tanto por los escenarios culturales diversos, como por la propia experiencia práctica de su desarrollo en contextos democráticos. Con ello, lo que queremos decir es que, aunque aquí nos

¹¹⁴ Ibidem, p. 35.

desmarcamos de Marta Nussbaum en cuanto a que no dotamos de carácter teleológico universal a nuestra propuesta como ideal deseable para todos, no lo hacemos no porque discrepamos en este punto con dicha autora, sino porque consideramos que no es ése nuestro papel en este momento, tanto por la falta de autoridad en la materia, como porque dicho atrevimiento trascendería las intenciones del presente trabajo. En cambio, dado que habrá muchos *ideales* entre su propuesta que consideramos fundamentales desde una visión educativa del fenómeno de las capacidades, veremos cómo integraremos muchas de sus aportaciones en nuestro modelo.

Dicho esto, vamos a aclarar algunas diferencias fundamentales entre las aportaciones de Sen y las de Nussbaum. Es importante delimitar dichas variaciones porque, cuando describamos nuestro modelo, aclararemos dónde nos basamos en las aportaciones de uno y donde nos basamos en las del otro. Para ello, vamos a hacer referencia brevemente a cuatro diferencias esenciales.

En primer lugar, Nussbaum, como ya hemos dicho, propone una iniciativa universal, un modelo concretado desde la teoría, con un carácter normativo y universalista. Si recordamos cuando hablábamos de la propuesta de Sen, éste era un punto del cual huía constantemente dicho autor. En esencia, establecía un modelo abierto e inacabado, lo suficientemente flexible como para ser discutido progresivamente por los ciudadanos a través del *debate público* y para ser constituido a través de acuerdos (sometido al proceso democrático). De hecho, las justificaciones más importantes sobre el valor de la libertad así como de otros valores éticos, se hacían sobre sus logros históricos, sobre las experiencias históricas en que se podía ver cómo dichos valores eran de una importancia central en los procesos de desarrollo de mayor éxito. En cambio, en este caso, Nussbaum defiende que existen unos mínimos de indiscutible valor para todos los ciudadanos, transculturales y que, por tanto, deberían garantizarse a todos independientemente de dichos procesos participativos. En concreto y haciendo referencia a sus palabras, expone el siguiente argumento:

“Mi argumentación sostendrá que ciertas normas universales de capacidad humana deberían ser centrales para los fines políticos al considerar los principios políticos básicos

que pueden brindar la fundamentación para un conjunto de garantías constitucionales en todas las naciones”¹¹⁵.

En segundo lugar, es precisamente ésta la razón por la cual recurre a bases de fundamentación filosófica. Para ello se nutre de aportaciones de autores clásicos como Aristóteles, además de Marx, e incluso el propio Kant. Parte de una fundamentación filosófica en la que se considera cada ser humano como fin valioso en sí mismo. En palabras de Marta Pedrajas:

“Concretamente Nussbaum se propone establecer las bases de ese mínimo social básico acorde con la *dignidad humana* que se expresa en las *capacidades humanas*. Por ello elaborará una lista de *capacidades humanas centrales* como objetivo político y “asumibles” por todos al ser el fruto de un consenso entrecruzado (...) de estilo Rawlsiano...”¹¹⁶.

En esta línea, cuando Nussbaum nos habla de una idea *intuitiva* (como hemos visto en citas anteriores), se está refiriendo a una fundamentación en dicha condición humana reconocida desde los trabajos filosóficos apuntados. Ella misma define su propuesta como una idea *marxista/aristotélica del verdadero funcionamiento humano* (Nussbaum, 2002, p. 42), aunque lo complementa con esta idea del *consenso entrecruzado*, o, “*consenso traslapado*”, que nos viene a situar un centro moral compartido independientemente de las distintas líneas políticas (Nussbaum, 2002, p. 118). Por el contrario, Sen solo aporta algunas argumentaciones en este sentido, por ejemplo, citando a la propia Nussbaum cuando nos dice: “como ha señalado Marta Nussbaum, la insistencia de Aristóteles en la *prosperidad* y en la *capacidad* está relacionada claramente con la calidad de vida y con las libertades fundamentales” (Sen, 2000, p. 41). Pero éste es solo un argumento más entre todas sus aportaciones, en las que destacan las experiencias históricas más que el apoyo en la argumentación filosófica. Aun así, hemos de apuntar que dichas diferencias parecen estar más relacionadas con los diferentes ámbitos de intervención de ambos autores (uno procede del mundo de la Economía, aunque también de la Filosofía y la otra se enmarca de forma mucho más clara en el ámbito filosófico). Esto nos lleva a pensar que en este punto

¹¹⁵ Ibidem, p. 68.

¹¹⁶ Pedrajas, M. (2006). Op. Cit., p. 353.

no hay grandes discrepancias de fondo entre ambos sino, más bien, contextos argumentativos distintos.

En tercer lugar, y como ya hemos podido comprobar, en este caso sí hay una fuerte contra-argumentación ante las voces del relativismo cultural. La presente autora no duda en discutir argumentos como el del *paternalismo* que, por ejemplo, en el caso de Sen, se considera como aceptado y, por dicha razón, evita establecer una propuesta desde la teoría (deberían ser los propios ciudadanos los que generen la lista de capacidades a partir de la reivindicación de sus necesidades). En el caso de Nussbaum se considera que, para asegurar a todos los seres humanos unas condiciones iniciales de *libertad* y *autodeterminación*, es fundamental que consideremos dicha *libertad* y *autodeterminación* como principios universales y transculturales que deben ser perseguidos desde los distintos proyectos políticos (Nussbaum, 2002, p. 98). En palabras de la propia autora:

“Mi propia versión de este enfoque (...) es diferente del de Sen en varios sentidos, tanto en el énfasis puesto en la fundamentación filosófica del enfoque como en su disposición para tomar una posición acerca de cuales son las capacidades centrales. Sen se ha centrado en el papel de las capacidades en la demarcación del espacio dentro del cual se realizan las mediciones de calidad de vida; yo utilizo la idea de un modo más exigente, como fundamento para principios políticos básicos que las garantías constitucionales deberían suscribir”¹¹⁷.

En cuarto lugar, hay aportaciones en el caso de Nussbaum (2002 y 2005) con una marcada intención pedagógica. En este sentido, y como veremos en su propuesta de capacidades centrales, incorpora entre dichos mínimos lo que ella llama *método narrativo*¹¹⁸. Este método, centrado en capacidades muy cercanas al ámbito de la inteligencia y del desarrollo intelectual, lo explica con mayor claridad en “El cultivo de la humanidad”¹¹⁹. Por ejemplo, lo define apuntando características como la siguiente: “Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar”¹²⁰. Esta capacidad la integra dentro de lo que ella

¹¹⁷ Nussbaum, M. (2002). Op. Cit., p. 112.

¹¹⁸ Ibidem, p. 44.

¹¹⁹ Nussbaum, M. (2005). Op. Cit.

¹²⁰ Ibidem, p. 30.

define como modelo educativo para “*ciudadanos del mundo*”, basado en una ciudadanía que *cultiva la humanidad*. Dicha vertiente de desarrollo tan pedagógica no suele aparecer entre las aportaciones de Sen, el cual no baja a este tipo de cuestiones, es por ello por lo que hemos querido delimitar dichas aportaciones, dado que en nuestro modelo se verán reflejadas algunas de estas ideas.

Pero, a pesar de lo apuntado, en realidad, se trata de dos autores muy cercanos en los aspectos fundamentales. Ésta es la razón por la que hemos considerado ambas aportaciones desde una visión de complementariedad, aunque nosotros expondremos un modelo de capacidades que, más que una aportación de la trascendencia de la *versión* de Nussbaum, tenderá a traducir en estrategias educativas (o focos de atención en el ámbito educativo), esencialmente, las ideas fundamentales del enfoque de las capacidades de Sen.

Continuando con este resumen, vamos a exponer la lista de Capacidades de Marta Nussbaum (cuadro 10). Pero, antes, es importante hacer algunas aclaraciones sobre dicha propuesta. La presente autora va a establecer, como hemos expresado anteriormente, una iniciativa transcultural, pero con la capacidad de respetar las diversidades. Para ello, introduce dos conceptos fundamentales: la *realizabilidad múltiple* y la *humildad* (Nussbaum, 2002, p. 119). En el primero de ellos se refiere precisamente a esa cualidad de su lista en cuanto a que permite ese proceso de concreción, esa fase final de adecuación a partir de creencias locales y costumbres. Por tanto, en esta línea también muestra esa sensibilidad ante el proceso participativo. En el segundo caso, pretende anticipar las propias limitaciones de la propuesta a través de la catalogación de iniciativa humilde. En este sentido, la define como susceptible de ser criticada e incluso rehecha. Por tanto, aunque hablamos de una apuesta universal, con una fuerte base teórica y con pretensiones transculturales, está dotada de cierta condición de flexibilidad.

Por último, antes de exponer el listado de capacidades, también es importante matizar algunos aspectos como: ¿Por qué Nussbaum se centra, al igual que Sen, en las *capacidades* más que en los *funcionamientos*? En esencia, lo que nos dice la presente autora en este sentido es que las propias *capacidades* reúnen esas oportunidades reales de la persona (hay una fuerte relación entre dicho concepto y el de la libertad y también con el de la *razón práctica*): es decir, nos lleva a esa visión de cada ser humano como fin en sí mismo. En cambio, por su parte, los *funcionamientos* (y aunque Nussbaum propone no

descuidarlos por lo fundamentales que pueden ser como indicadores), nos llevan a propuestas cerradas, decididas políticamente sin contar con la capacidad del propio individuo de elegir entre opciones y crear los *funcionamientos* que considera valiosos. Recordemos que los *funcionamientos* eran estados, lo que una persona puede hacer o ser. Por tanto, si esto está definido previamente y se utiliza como evaluación del desarrollo, se minimizan las libertades constitutivas de esa idea de ser humano descrita.

El segundo matiz que queremos aclarar aquí es el tipo de capacidades que según Nussbaum vamos a ver. Ella las define cómo *capacidades combinadas* (Nussbaum, 2002, p. 128). Desde este punto de vista, se pretende maximizar tanto las potencialidades internas de los individuos (las que dependen de cada uno, las que están más directamente relacionadas con la educación y el potencial individual) y los aspectos ambientales, de contexto, condicionantes en el sentido de favorecedores del desarrollo de dichas libertades de acción de las personas. Es importante tener en cuenta esta doble dimensión porque, en nuestro caso, pese a las dificultades que entraña mantenerla, teniendo en cuenta el papel más concreto de la intervención educativa como *capacitadora* por sí misma, hemos intentado conservar ambas dimensiones, siendo conscientes de dichas limitaciones (abordaremos con mayor claridad este argumento cuando describamos nuestro modelo).

Dicho esto, vamos a acabar el presente apartado exponiendo el listado (cuadro 10) que nos ofrece Marta Nussbaum, donde se recogen y explican brevemente dichas capacidades centrales.

Cuadro 10: *Lista de capacidades centrales de Marta Nussbaum.*

CAPACIDADES CENTRALES PARA EL FUNCIONAMIENTO HUMANO	
Vida	<i>Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal.</i>
Salud corporal	<i>Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la reproductiva; estar adecuadamente alimentado y tener un techo adecuado; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.</i>
Integridad corporal	<i>Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro y que los límites del cuerpo sean tratados como soberanos.</i>
Sentidos, imaginación y pensamiento	<i>Ser capaz de utilizar los sentidos, la imaginación, pensar y razonar, y hacer todo esto de una forma “verdaderamente humana”, forma plasmada y cultivada por una adecuada educación, incluyendo aunque no solamente, alfabetización y</i>

	<i>entrenamiento científico y matemático básico. Ser capaz de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia. Ser capaz de utilizar la propia mente con las garantías de libertad de expresión y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.</i>
Emociones	<i>Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia y, en general, de amar, de pensar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante o por sucesos traumáticos de abuso o descuido.</i>
Razón práctica	<i>Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse a una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida.</i>
Afiliación	<i>A: Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humano, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de la situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad. B: Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no-humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. En el trabajo ser capaz de trabajar como un ser humano.</i>
Otras especies	<i>Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.</i>
Juego	<i>Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.</i>
Control del propio entorno	<i>A: Político: ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida, tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación. B: Material: ser capaz de tener propiedad; tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad con otros; no estar sujeto a registro o incautación de forma injustificada.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de: Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder, pp. 120-123.

2.2.2 Aportaciones en el proceso de expansión del modelo de capacidades desde el ámbito educativo.

A continuación vamos a hacer referencia a distintas experiencias y aportaciones en el proceso de expansión de dicho modelo de desarrollo. Para empezar, vamos a detenernos

en el listado de capacidades aportado por Melanie Walker. En realidad se trata de una adaptación a partir del listado expuesto de Marta Nussbaum, pero abre el camino en el proceso de aplicación del modelo a ámbitos educativos, en este caso concreto, en el de la Educación Superior. Para hacer dicha revisión, vamos a recurrir a algunas de las experiencias de su aplicación en el ámbito de la investigación.

En una experiencia acometida en el entorno universitario del Reino Unido, vemos cómo se lleva a la práctica dicho enfoque de capacidades¹²¹. En este sentido, cuando se define el concepto de *capacidad* adaptado a tal contexto se dice lo siguiente: “las capacidades son, por tanto, las oportunidades reales que los estudiantes tienen para poder adquirir los funcionamientos que ellos valoran”¹²². Aunque volveremos con posterioridad a esta idea de adecuación del modelo de Sen a entornos de países desarrollados y, en concreto, al ámbito educativo, es fundamental para explicar la presente experiencia situarnos en la idea de *capacidad* (o la adaptación que se hace de la misma) en dicho contexto de Educación Superior. De hecho, también se hace referencia al propio Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) del que hemos estado hablando en el primer capítulo. Precisamente se presenta esta idea de *capacidad*, así como el modelo aportado por Walker, como alternativa a la línea de trabajo actual de los organismos europeos. En este trabajo se reconoce esa contextualización de dicho EEES en una línea argumental basada en la idea de *capital humano* y en una concepción *utilitarista* de la educación (muy relacionada con el concepto de *competencias*). No vamos a extendernos aquí en esta idea dado que con posterioridad abordaremos este tema (aunque indirectamente): lo que nos interesa es el planteamiento de la propia investigación apuntada. En primer lugar, supone un esfuerzo por adaptar dicho modelo de capacidades al ámbito educativo y, en concreto, al de la Educación Superior en el contexto europeo. En segundo lugar, para ello se utiliza un listado específico, universalista, creado por Walker y que permite dicho uso. Y en tercer lugar, se ofrece como alternativa de evaluación de dichas acciones formativas en búsqueda de otro modelo de desarrollo, el desarrollo humano, con lo que se desmarca de la línea europea actual en este sentido, mucho más centrada en una visión utilitarista.

¹²¹ Boni, A.; Lozano, J.F. & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13(3), 123-131. Recuperado de <http://www.aufop.com/> (Consultado el 25-07- 2013).

¹²² Ibidem, p. 125.

Por tanto, vemos cómo ya existen iniciativas similares a la que nosotros pretendemos aportar en este trabajo. Aunque, en este caso, dicha experiencia, aparte de suponer un ejemplo concreto de investigación, también nos sirve de pretexto para matizar nuestra propia propuesta. En primer lugar, nosotros también pretendemos hacer dicha adecuación del modelo de capacidades al contexto de la Formación Superior europea pero, en nuestro caso, no vamos a utilizar estos listados de capacidades ideales preestablecidos, vamos a intentar constituir un listado de ámbitos de capacidad muy ligado a las intenciones iniciales del propio Sen. En segundo lugar, compartimos esos mismos intereses de cambiar las *gafas* del desarrollo con las que miran actualmente los responsables del EEES pero, en nuestro caso, más que valorar el desarrollo de capacidades concretas, vamos a hacer una primera recopilación de información, de evidencias asociadas a la iniciativa formativa que nos ocupa (el programa Erasmus), intentando acercarnos desde distintos puntos de vista. Es decir, no vamos a testar un modelo concreto de capacidades en su aplicación, dado que plantearemos una propuesta en construcción, inacabada, sino que nos centraremos en conocer el fenómeno Erasmus desde la óptica del desarrollo humano de Sen centrado en las capacidades (con posterioridad cuando abordemos nuestra propuesta aclararemos con mayor detenimiento estos puntos).

Dicho esto, vamos a volver a la experiencia de la que estábamos hablando. En este caso, y como ya hemos anticipado, se aplica una *lista ideal de capacidades*¹²³ (cuadro 11)¹²⁴ y se obtienen resultados interesantes sobre conceptos que ya hemos ido viendo, como el de la *razón práctica, el individuo como agencia, la perspectiva crítica...* En concreto, se pretenden evaluar los beneficios de una *propuesta pedagógica basada en la investigación*, con respecto al desarrollo de capacidades en el ámbito universitario.

Cuadro 11: *lista de capacidades aportada por Melanie Walker para la evaluación de la Educación Superior.*

Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.

¹²³ Ibidem, p. 126.

¹²⁴ Por tanto, hablamos de una propuesta mucho más cercana a la visión de Nussbaum que a la de Sen, no solo en que el modelo de Walker parte fundamentalmente del listado de Nussbaum, sino porque el hecho de establecer tal listado supone concretar unos mínimos ideales, algo de lo que se desmarcaba Sen.

Resiliencia (significa "capacidad de recuperación") educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.

Conocimiento e imaginación: Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema – de una disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.

Disposición al aprendizaje: Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (inquirir) activo.

Relaciones sociales y redes sociales: Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.

Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.

Integridad emocional, emociones: No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.

Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la Educación Superior.

Fuente: Boni, A.; Lozano, J.F. & Walker, M. (2010). La Educación Superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13(3), 123-131. Recuperado de <http://www.aufop.com/> (Consultado el 25-07- 2013).

Por otra parte, y siguiendo con esta misma lista, encontramos otros ejemplos de su aplicación en procesos de investigación en el ámbito de la Educación Superior¹²⁵. Por

¹²⁵ Se recogen más experiencias concretas en Boni, A. & Walker, M. (2013): *Human development and capabilities*. New York, Routledge.

ejemplo, hemos podido consultar un estudio realizado sobre el programa *Meridies* en la Universidad Politécnica de Valencia en 2011¹²⁶. Se trata, de nuevo, de un trabajo centrado en la tarea de evaluar las capacidades en el entorno de la Educación Superior pero, en este caso, en el ámbito específico de una experiencia de movilidad. En concreto destacamos que, al igual que en el caso anterior, a partir de técnicas de corte cualitativo, se intenta recopilar información relacionada con las capacidades expuestas a través de los participantes en la experiencia formativa.

A otro nivel, una aportación alternativa a la de Walker es la que ofrece Cejudo. En este caso, encontramos reflexiones importantes sobre el uso de la teoría de Sen en entornos de países desarrollados y en el ámbito concreto de la educación. En su artículo sobre desarrollo humano y capacidades¹²⁷, expone argumentos importantes que nos ayudarán a fundamentar nuestra propuesta. En primer lugar, este autor nos explica cómo el modelo del desarrollo humano sitúa la educación en un papel central y protagonista, por encima de otros modelos. Concretamente, se apuntan las siguientes razones: el hecho de considerarla una libertad en sí misma (es decir, la educación tiene valor en sí porque supone una libertad del individuo independientemente de su contribución *útil* a otros procesos); y la atención que se pone (como en otros casos) en el papel de la Educación para el Desarrollo por su contribución al mismo. Por ejemplo, en este sentido, y como ya señalamos cuando abordábamos a Sen, se trasciende la idea de *capital humano* que, aunque también sitúa en un lugar protagonista a la educación, lo hace solo en cuanto a su *utilidad* respecto al desarrollo.

En segundo lugar, compartimos la idea de que “el enfoque de las capacidades también merece ser explorado desde su aplicación a los problemas educativos de las sociedades avanzadas”¹²⁸. El propio Cejudo sitúa el origen de las aportaciones de Sen en el marco del desarrollo centrado en los países con mayores dificultades. A partir de aquí, podría pensarse que se trata de una teoría inspirada en problemas que nosotros no tenemos. Pero en realidad, la expansión de libertades como camino del desarrollo y la idea de capacidad como foco de atención para mejorar la realidad misma, constituye una iniciativa teórica

¹²⁶ Sastre, J.J., Boni, A., Fernández-Baldor, A. & Gómez, L.I. (Noviembre, 2012). Análisis del programa Meridies-cooperación desde el Enfoque de Capacidades. En R. Domínguez (Presidencia), *I Congreso REEDES*. Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0632114.pdf> (consultado el 06-11-2013).

¹²⁷ Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.

¹²⁸ Ibidem, p. 366.

pertinente en cualquier sociedad del momento (carácter universal de la teoría de desarrollo humano). Además, una vez conectada con la educación en esa doble dimensión apuntada (fin y medio), podemos ver cómo en nuestro contexto de país desarrollado, la educación sufre un acoso por parte de la llamada “lógica del mercado”, forzándola hacia las demandas profesionales, hacia el favorecimiento de una eficiencia competitiva en dicho mundo de mercado globalizado (donde ya solo se habla de *competencias*). Es decir, ni mucho menos hay en nuestro contexto una visión *efectiva* de la educación como libertad del individuo como fin, ni un foco de atención en las oportunidades reales de libertad que ésta proporciona a cada uno de los ciudadanos. Aunque ya hemos hablado de la pertinencia de las aportaciones de Amartya Sen en párrafos anteriores, hemos visto importante apoyarnos en otras voces, ya más concretamente de nuestro contexto nacional, en que se pretende caminar en la línea del desarrollo humano en un contexto de país *desarrollado* y desde el caso concreto de la educación.

En tercer lugar, la relación existente entre el hecho de describir una sociedad o población en su diversidad y el desarrollo de capacidades, también encaja perfectamente en nuestro contexto de país desarrollado. Aquí Cejudo nos dice:

“...Precisamente esta idea de enriquecimiento personal es lo que aporta la libertad como capacidad, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia personal inaceptable en una sociedad plural como la nuestra. (...) ...La finalidad de la educación puede interpretarse como el aumento del conjunto capacidad de las personas a través de la adquisición de capacidades para funcionar”¹²⁹.

Aquí, y aunque no vamos a extendernos en esta idea, cabe destacar que no solo somos diferentes en cuanto a nuestros intereses, aspiraciones, rasgos culturales, etc. Existen multitud de evidencias, desde el ámbito concreto de la educación, que miran hacia dicha diversidad de los seres humanos en cuanto a sus inteligencias y habilidades potenciales. Por ejemplo, recordemos la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y sus aplicaciones en el ámbito de la educación¹³⁰; o también, por ejemplo, las propias aportaciones de Paulo Freire¹³¹, que se refería al hecho de proporcionar igualdad de

¹²⁹ Ibidem, p. 373.

¹³⁰ Amstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

¹³¹ Idea expresada por el citado autor entre otros en Freire, P. (1996). *Política y educación*. México D. F.: Siglo XXI.

oportunidades de educación a los seres humanos para perseguir el desarrollo de su *vocación* y, por tanto, dicho ejercicio de dotarles de habilidades para participar en las estructuras políticas y sociales, no podía ser una mera tarea de reproducción de modelos preestablecidos, en la base estaba atender a dicha diversidad para que cada uno pudiera desarrollar sus *potencialidades* (o en palabras del propio autor, sus *vocaciones*).

Como vemos en esta aportación, el hecho de valorar nuestras iniciativas educativas desde la óptica de la capacidad también supondría una revolución en cuanto a la expansión de las libertades en un contexto como el nuestro. Importa el resultado en cuanto a capacidades reales adquiridas por los ciudadanos y ciudadanas (todos los ciudadanos y ciudadanas) a partir de la educación, en este caso en concreto, para desarrollar la vida que tienen razones para valorar (precisamente por ello Sen y Nussbaum ponen el principal foco de atención en las capacidades y no en los funcionamientos). A partir de aquí, con posterioridad, Cejudo se plantea:

“¿Cómo podemos los educadores valorar la libertad humana, y la calidad de vida de las personas educadas, en relación con la formación académica que han recibido? La respuesta es a través de las capacidades obtenidas mediante la educación”¹³².

Recoger esta última cita viene a situarnos en la propia base de nuestras intenciones en el presente trabajo: ¿Cómo podemos observar la experiencia Erasmus desde la óptica de un desarrollo humano centrado en la expansión de las capacidades como libertades?

Por tanto, con respecto a las aportaciones citadas, partimos de las siguientes premisas: el enfoque de capacidades apunta a la educación como ámbito de intervención protagonista; nos permite observar la relación de la educación con la expansión de las libertades en un entorno de sociedad desarrollada; y supone un modelo ético, que va más allá del concepto de capital humano de corte utilitarista, centrando la atención en las libertades de todos los ciudadanos y sin descuidar la diversidad de los mismos (Cejudo 2006, pp. 365-380).

¹³² Cejudo, R. (2006). Op. Cit., p. 375.

Continuando con otras aportaciones, también encontramos trabajos en el ámbito de América Latina en que se están intentando desarrollar investigaciones aplicando el modelo de capacidades en la formación universitaria. En concreto, hallamos una experiencia en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl en México¹³³. En este caso, se intenta valorar la incidencia de los programas de formación en dicha universidad sobre una población de estudiantes, con respecto a la expansión de sus capacidades. De partida, dadas las condiciones de la universidad y de la población que recibe, se define a los participantes en dicha formación como ciudadanos de *origen modesto*. Es precisamente a partir del conocimiento de las características personales de dichos estudiantes, así como de la formación adquirida, donde podemos ver cómo influye dicha formación (una vez culminada) sobre la reducción de las desventajas sociales de partida de dichos individuos.

A partir de aquí, el propio autor concluye lo siguiente: “la perspectiva de las capacidades humanas desarrolladas por Amartya Sen abarca tanto la parte estructural como la parte de la agencia humana para explicar la desigualdad y nos conduce a ampliar la visión sobre la forma en que la educación y la desigualdad se relacionan”¹³⁴.

Por tanto, en esta tarea de situarnos en el entorno de iniciativas que buscan contribuir al desarrollo humano basado en las capacidades desde la educación, vemos cómo encontramos iniciativas que parten de aspiraciones similares a la nuestra, y que vienen a constatar dicha posibilidad. Es decir, que vienen a contribuir a la relevancia del modelo de capacidades para el ámbito de la educación. Dicho esto, en el siguiente apartado intentaremos delimitar, a partir de las principales críticas, el espacio de dicho modelo y de sus aportaciones esenciales en el ámbito educativo.

Por último, para finalizar el presente apartado vamos a exponer un listado de revistas de ámbito nacional e internacional que, en los últimos años, recogen artículos científicos directamente relacionados con el modelo de capacidades de Sen y en muchos casos, concretamente, establecen dicha vinculación directa entre capacidades y educación.

- Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades.

¹³³ Flores, P. (2002). La búsqueda de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 537-576.

¹³⁴ Ibidem, p. 569.

- *Cambridge Journal of Economics.*
- Desarrollo y Sociedad.
- Economía y Sociedad.
- *Feminist Economics.*
- *Global Social Policy.*
- *Journal of International Development.*
- *International Journal of Social Economics.*
- Migración y Desarrollo.
- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Revista Española de Pedagogía.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad.
- Revista Iberoamericana de Educación.
- Revista Internacional de Sociología.
- *Studies in Comparative International Development.*
- *The Journal of Human Development.*
- Thémata. Revista de Filosofía.

2.2.3 Principales críticas al modelo de capacidades.

A continuación, y con respecto a las principales críticas al modelo de desarrollo centrado en las capacidades a partir de la aportación de Amartya Sen, vamos a centrarnos en dos focos de atención que consideramos fundamentales. En primer lugar, nos referimos a aquellas críticas relacionadas con el término de *capacidad*. Dado que nos ubicamos en el contexto de la educación y que dicha terminología ya es usada habitualmente con otro significado en dicho contexto, haremos algunas aclaraciones a partir de las críticas en este sentido. En segundo lugar, y ya con mayor profundidad, abordaremos las críticas hacia el excesivo individualismo de la propuesta de Sen. Teniendo en cuenta que en este caso compartimos muchos de los argumentos, intentaremos explicarlas desde una visión complementaria -más que excluyente- de dicha teoría.

Centrándonos primero, tal y como hemos avanzado, en las críticas sobre el propio término de *capacidad*, vemos cómo se han señalado aclaraciones desde distintos ámbitos

teóricos. Nosotros aquí nos fijaremos en algunos ejemplos que se detienen en la incapacidad del propio término para nombrar lo que pretende nombrar, y en otras aportaciones desde la educación que vienen a matizar dicha terminología para evitar la confusión.

Con respecto a la naturaleza terminológica del concepto de *capacidad*, Cohen¹³⁵, apunta que llamar *capacidad* a lo que los bienes dan a los seres humanos fue un error (Cohen, 1996, p. 39). Teniendo en cuenta la amplitud del término presentado por Sen, en que dichas capacidades hacen referencia tanto a aspectos del propio individuo como a condicionantes externos que no dependen del mismo, según el presente autor, dicha terminología genera una gran confusión. Dado que los bienes hacen distintas cosas sobre las personas que trascienden el propio término de capacidad (como potencial del individuo), Cohen introduce el concepto de *vía media* (aquello existente entre los propios bienes y la utilidad sobre los mismos) y nos dice: “La capacidad y los ejercicios de ésta, forman solo una parte del estado intermedio de la *vía media*. Lo que los bienes hacen por las personas no es idéntico a lo que las personas pueden hacer por ellos ni a lo que realmente hacen con ellos (ni tampoco es idéntico a toda o parte de la combinación de estas dos cosas).”¹³⁶ Y añade: “no es posible identificar la *vía media* con la capacidad o con lo que Sen llama “funcionamientos”¹³⁷. Con respecto a ello, acaba concluyendo que es seguramente el afán de Sen por fundamentar una propuesta basada en la libertad lo que precipita a dicho autor a utilizar una terminología que, en realidad, no abarca la complejidad del significado pretendido. Aquí, de fondo, encontramos dos críticas distintas. Por una parte, está la vertiente puramente terminológica que ya hemos apuntado pero, por otra parte, vemos cómo, además, desde la *vía media* se reduce el *empoderamiento* del individuo pretendido por Sen. En virtud de lo dicho, Cohen señala que la dotación de los bienes necesarios para todas las personas, aunque estas no tengan que hacer nada para conseguirlos, evita las desigualdades importantes. Por tanto, no es necesario englobar dentro del concepto *capacidad* aquello que todos los ciudadanos deberían tener cubierto de forma igualitaria (Cohen, 1996, p. 52). A partir de aquí, también considera una exageración la visión de libertad expuesta en dicho modelo de capacidades. No nos vamos a extender en este tema, dado que simplemente queríamos apuntar que, desde sus inicios,

¹³⁵ Cohen, G.A. (1996) ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En A. Sen & M. Nussbaum. (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 27-53). México: Fondo de Cultura Económica.

¹³⁶ Ibidem, p. 41.

¹³⁷ Ibidem, p. 45.

el concepto de capacidad fue polémico tanto por su “defendida” incapacidad para definir la amplia significación que introduce Sen, como por su exacerbado interés por la libertad del individuo en la elección.

Siguiendo con las críticas al término, cuando nos centramos en el ámbito de la educación vemos cómo la concepción de *capacidad* presenta un significado muy limitado al individuo. Aquí el propio Cejudo comenta: “Mientras que en el lenguaje pedagógico *capacidad* se refiere a las aptitudes internas que la enseñanza contribuye a desarrollar, aquí las capacidades se refieren a los funcionamientos que no siempre son resultados escolares”¹³⁸. Por tanto, las capacidades de las que habla Sen, ni tan solo en un entorno educativo, son solo aprendizajes. Tienen en cuenta, además, las posibilidades reales de los individuos para acceder a los funcionamientos que valoran, las capacidades en forma de libertades reales que tienen las personas para elegir y desarrollar la vida que tienen razones para valorar. Dentro del marco educativo y siguiendo a este mismo autor, las *capacidades* se asemejan, en este sentido, al concepto de *competencias* propias de la visión del capital humano. Ambos conceptos están enfocados a los resultados reales sobre la vida de las personas aunque, como ya hemos dicho, del primero se desprende un doble significado donde la educación es valiosa en sí misma como libertad fundamental y en su vertiente más utilitaria, y en el segundo caso solo se pone interés por este último significado.

En definitiva, en esta segunda aclaración queríamos hacer hincapié en esa posible confusión dentro del ámbito educativo, en el que el concepto *capacidad* ha sido utilizado con un significado muy reducido en comparación al presentado por Sen. En nuestro contexto este hecho también nos puede llevar al error apuntado anteriormente. En cualquier caso, delimitar aquí el concepto responde a la intención de no confundir al lector con dicha terminología. Nosotros usaremos siempre la acepción de *capacidad* en su significado seniano.

Una vez expuestas con brevedad las ideas anteriores, vamos a abordar, ya más detenidamente, las críticas que se centran en el excesivo individualismo de la propuesta de Amartya Sen. Antes, debemos matizar que la mayor parte de las críticas que hemos encontrado, más que sustituir el modelo de capacidades, vienen a complementarlo, a

¹³⁸ Cejudo, R. (2006). Op. Cit., p. 375.

desarrollarlo desde el ámbito teórico, con la intención de ir completando, a través de las distintas aportaciones, una teoría que en el fondo se considera muy valiosa.

Cuando observamos la concepción individualista apuntada, vemos cómo no se trata de englobar dicha propuesta en las visiones propias del liberalismo clásico. En esta línea Dubois comenta que debemos diferenciar el individualismo ontológico y metodológico del individualismo ético de Amartya Sen¹³⁹. El primero de ellos se queda en el reconocimiento de la existencia de personas individuales; el segundo, somete toda explicación a una visión de las personas consideradas individualmente. En cambio, por su parte, en el caso de la propuesta de Sen se trata de un individualismo que localiza la atención en cada persona, el individuo es unidad última de la preocupación moral (Dubois, 2007, p. 6). En la misma línea, vamos a citar a Nussbaum cuando, hablando del respeto a la dignidad humana de cada persona, nos dice:

“Este respeto requiere de nosotros que defendamos de manera universal un amplio rango de libertades, además de sus condiciones materiales, y requiere también que respetemos a las personas como fines separados, de manera que refleje nuestro reconocimiento del hecho empírico de la separación corporal, preguntándonos como pueden todas y cada una de las vidas humanas contar con condiciones previas de libertad y de autodeterminación”¹⁴⁰.

En este sentido, vemos grandes coincidencias con el *individualismo* expuesto por Sen. Aunque las consecuencias de sus aportaciones teóricas posteriores sean distintas, coinciden en esa visión del ser humano que requiere de atención individual (cada uno de ellos). Por otra parte, Sen se distancia en numerosas ocasiones de otras visiones clásicas del liberalismo en que, a raíz del individualismo consecuencial de éste, pretende poner el énfasis en las capacidades reales de cada uno, con lo que incorpora conceptos como el *compromiso social*, o el de *libertad real*. Tal visión del individuo le lleva a considerar la libertad como fin en sí, por la valía que tiene como desarrollo del propio individuo, al margen de su utilidad para el desarrollo colectivo.

¹³⁹ Dubois, A. (2007). Fundamentos teóricos para el desarrollo humano local: las capacidades colectivas. *Hegoa, EPV/EHU*. Recuperado de <file:///C:/Users/Juan/Downloads/Dialnet-ElDebateSobreElEnfoqueDeLasCapacidades-2663114.pdf> (Consultado el 22-06- 2013).

¹⁴⁰ Nussbaum, M. (2002). Op. Cit., p. 98.

En esta misma línea, y siguiendo al propio Dubois, a diferencia de las demás visiones individualistas, en el caso de la propuesta de Sen, hay un importante interés por aspectos sociales y relacionales. Vemos una importante preocupación sobre la *ética económica*, la *democracia* y los *bienes públicos*¹⁴¹. Hay un reconocimiento claro de condicionantes sociales que determinan las libertades de las personas y que generan grandes diferencias individuales. Pero en dichos casos, el reconocimiento está supeditado al fin último de las libertades individuales, es decir, aunque Sen da importancia a las dimensiones sociales y relacionales, no se suele desprender de sus aportaciones una visión de *entidad propia* en cuanto al valor del desarrollo de aspectos colectivos. A partir de aquí, por tanto, Dubois advierte de que “la cuestión que se plantea no es tanto la acusación del individualismo egoísta, sino la falta de consideración de la dimensión social en el aspecto evaluativo, como dimensiones del desarrollo con valor en sí mismas” (Dubois 2007, p. 7).

Situados en este punto, vamos ahora a referirnos precisamente a críticas que consideran dicha concepción como una visión limitada del ser humano. Una visión de la cual se desprende un modelo de evaluación limitado en cuanto a los focos de atención sobre el propio desarrollo humano.

Aquí, siguiendo de nuevo a Dubois, hemos podido acceder a distintas críticas que vienen a complementar una visión *reduccionista* por *individualista*. En esta línea, el presente autor nos va a hablar de *capacidades colectivas*, dado que las distintas aportaciones se hacen en cuanto al desarrollo de un modelo de evaluación, de análisis del desarrollo, que pretende ser lo más completo posible. A partir de aquí, expone las que considera principales aportaciones al respecto. Nosotros vamos a resaltar brevemente algunas de ellas.

En primer lugar, se expone el concepto de *afiliación*, que también nos aparecía como una de las capacidades en el listado de Nussbaum recogida en párrafos anteriores (Nussbaum, 2002, p.120). Esta capacidad se sitúa de lleno en la dimensión social de las personas. Si recordamos, se definía de la siguiente manera:

¹⁴¹ Ya hemos hecho referencia con anterioridad a dichos conceptos que Sen desarrolla, entre otros, en Sen, A. (2000). Op. Cit.

“Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humano, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de la situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad (...) Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no-humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. En el trabajo ser capaz de trabajar como un ser humano”¹⁴².

A partir de dicha capacidad, advertimos el interés por la conciencia de una persona como ser relacionado con otras personas. Es decir, las personas no están solas sino que forman parte de algo más grande e interdependiente (Dubois, 2007, p.8). Por tanto, para este último autor, la propia Nussbaum también va más allá de la concepción de capacidades de Sen integrando *capacidades colectivas*, aunque aún las formule desde un plano individual.

En segundo lugar, va a destacar, dentro de dicha terminología, otros conceptos que intentará presentar como ámbitos fundamentales en cuanto a capacidades (colectivas): *bienes públicos, capital social, bienes sociales irreductibles, bienes comunes, estructura de vida común y agencia socio-histórica*. Nosotros solo nos vamos a detener en alguno de ellos para explicar dicha dimensión social descuidada en el modelo de capacidades.

Los *bienes públicos* ya nos han aparecido anteriormente cuando describíamos las aportaciones de Sen. Aquí, Dubois se apoya en Deneulin & Townsend¹⁴³, los cuales remarcan dicha visión colectiva en cuanto a la consideración de algunos bienes. No nos vamos a detener en este concepto ya que fue abordado con anterioridad, pero sí merece algunas aclaraciones en cuanto a la intención de integrarlo en un listado de capacidades (o entre las evaluaciones a partir de un modelo de capacidades). Aunque Sen desprende una visión de medios, más que de fines, en el reconocimiento de la existencia de los bienes públicos, en la evolución observada del propio autor vemos cómo crece el interés por estos temas y empiezan a difuminarse ciertas críticas sobre el excesivo individualismo. Recientemente, nos ha hablado de perseguir, a través de instituciones de corte

¹⁴² Nussbaum, M. (2002). Op. Cit., p. 120.

¹⁴³ Deneulin, S. & Townsend, N. (2006). Public goods, global public goods and de common good. *International Journal of Social Economics*, 34(1-2), 19-36. Recuperado de <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed18.pdf> (consultado el 25-11-2013).

internacional, una *postura moral global* que permita velar por dichos *bienes*¹⁴⁴. De hecho, estas últimas aportaciones de Sen se parecen mucho a aquello expuesto por Deneulin y Townsend cuando se refieren a la existencia de unos *bienes públicos globales* que, dado que influyen en la calidad de vida de todos los ciudadanos, debemos asegurar una cooperación internacional al respecto. Es más, al igual que Sen, advierten de que su disposición no puede dejarse en manos de los mecanismos del mercado (Deneulin & Townsend, 2006, pp. 3-6). Aun así, la intención de Dubois en esta incorporación es la de reclamar una percepción de éstos como fines en sí, trascendiendo esa visión de medio hacia la libertad del individuo. Son capacidades cuya unidad es el grupo, el colectivo y no el individuo, con lo cual se persiguen para la colectividad, tienen valor en sí para el grupo, independientemente de que también lo tengan para cada persona concreta. A partir de lo dicho, los demás conceptos que vamos a exponer parten de la misma premisa, no es que Sen rechazase la existencia de dichas dimensiones, sino que se centra en el individuo cayendo en cierta atomización en muchos momentos. Por tanto, el cambio cualitativo está en dar a las dimensiones sociales un valor de fines por la relevancia que tienen para el ser humano dada su condición de ser social.

Con respecto al *capital social*, vamos a aportar algunas definiciones para aclarar el concepto teniendo en cuenta que con posterioridad haremos uso del mismo. Podemos definirlo como: “...Conjunto de factores que posibilitan una acción social (...) que aumenta la capacidad de las personas para agruparse y organizarse en propósitos comunes, emprender acciones conjuntas e involucrarse en relaciones cooperativas.”¹⁴⁵.

O citando a Marina:

“... los *efectos comunes y objetivos* constituyen el capital social de una ciudad: las creencias y valores compartidos, las costumbres y hábitos, las instituciones, los procedimientos para resolver conflictos, los vínculos que se establecen entre los ciudadanos, etc.”¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Sen, A. (2011). Op. Cit., p. 56.

¹⁴⁵ Pedrajas, M. (2006). Op. Cit., p. 172.

¹⁴⁶ Marina, J.A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama, p. 50.

Por tanto, estamos ante otra dimensión que pretende hacerse un hueco en un listado de capacidades. Un listado empeñado en acercarse a una realidad compleja y multidimensional de los seres humanos, en que se establecen como individuos en expansión de libertades, pero también como seres sociales. En esta línea, Dubois se pregunta “¿Es posible pensar que las relaciones sociales forman parte del objetivo mismo del bienestar y que es este su papel esencial, sin negar su carácter funcional?”¹⁴⁷.

Por último, vamos a hacer otra breve mención, en este caso, a la *Agencia Socio-histórica*. Este concepto viene a delimitar las acciones de los seres humanos en un contexto socio-histórico determinado. Dicho contexto condiciona y determina las elecciones y hace posibles o no determinadas líneas de actuación, por tanto, aquí de nuevo no podemos contemplar las elecciones de los individuos sin ser conscientes de dicha realidad. No se trata de concretarla como una característica condicionante del entorno, sino que debemos ponerla en el centro mismo del interés evaluador de capacidades. Nuestras elecciones son, en parte, elecciones del momento sociohistórico concreto en el que estamos y, en este sentido, dicho contexto como colectividad contextualizada representa una agencia. Podemos evaluar el bienestar mismo valorando la capacidad de dicha agencia para alcanzarlo (Dubois, 2006, p. 23).

Por otra parte, para completar dichas críticas al individualismo de la propuesta de Sen, encontramos aportaciones de mayor contundencia que, aunque más que una complementariedad proponen la superación del modelo, nosotros las hemos analizado desde dicha visión complementaria porque no creemos que sean incompatibles con la teoría de desarrollo humano en la que nos situamos. Aquí, aportaciones como la de Arendt de la *vita activa* (frente a la visión de las capacidades), han impulsado experiencias educativas en la Formación Superior bajo una idea de desarrollo humano que resultan -a nuestro juicio- muy interesantes. Por ejemplo, en un estudio presentado por Barone & Mella (2003)¹⁴⁸ se afirma lo siguiente:

“La noción de *vita activa* permite retomar de manera más amplia la crítica que hace la noción de desarrollo humano al economicismo. Arendt no trata simplemente de

¹⁴⁷ Dubois, A. (2007). Op. Cit., p. 17.

¹⁴⁸ Barone, S. & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 187-219.

tomar distancia del *homo economicus*, sino de plantear una antropología filosófica novedosa”¹⁴⁹.

Teniendo en cuenta que lo dicho se afirma mientras se contra-argumenta el modelo de capacidades de Amartya Sen como modelo enfocado al desarrollo humano, observamos ese distanciamiento anunciado. Nosotros nos vamos a centrar en el concepto de *vita activa* aportado pero con respecto a sus implicaciones desde la educación. Del presente concepto se desprende una visión de la educación centrada en la búsqueda compartida del conocimiento. Se nos habla de una *construcción colectiva del saber*. Hablamos de una educación que se produce a través de una revelación discursiva de cada persona, en la que cada uno que llega causa novedad pero a su vez es acogido por el grupo, por los que ya están. Sin duda hablamos de una visión de un ser humano social pero que reconoce la extrema diversidad de los propios humanos en cuanto a que cada persona aporta cosas distintas al grupo y supone una novedad en sí misma. Por tanto, la manera en que este planteamiento trasciende la visión de individuo de Sen, es en cuanto a esa condición de ser humano social que construye el conocimiento a través de la acción de relacionarse con los demás. En esta línea, Barone & Mella (2003) nos advierten de que “la educación universitaria actual debe resistirse al nuevo totalitarismo de la sociedad de la información o del conocimiento y propiciar una sociedad del pensamiento”¹⁵⁰.

Pero, por nuestra parte, encontramos muchos más puntos de acercamiento entre lo expuesto por estos autores y las visiones de autores como Sen y Nussbaum. En la base de su planteamiento existe un fuerte reconocimiento de la diversidad. También existe una visión de ser humano como agencia y, por tanto, un ser humano que actúa. Vemos una visión transformadora de la realidad en manos de los propios agentes, a través de la construcción colectiva del conocimiento que bien podría hacerse desde la *razón práctica* de Nussbaum. También observamos ese fuerte interés por la honestidad en el análisis de la realidad, en que se tienen en cuenta las distintas perspectivas de cada una de las personas. De hecho, cuando analizábamos la presente experiencia nos recordaba mucho a aquello expuesto por Nussbaum en “El cultivo de la humanidad”, donde se hacen reflexiones sobre iniciativas universitarias hacia una ciudadanía mundial. Por tanto, lo que queremos decir es que sí creemos en una visión complementaria de ambas perspectivas. De hecho,

¹⁴⁹ Ibidem, p. 200.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 216.

en el siguiente apartado intentaremos, a través de la introducción del concepto de *inteligencia colectiva*, establecer un ámbito de *capacidades colectivas* en que se van a ver reflejados muchos de los conceptos aportados aquí, y que vienen a completar la propuesta de Sen desde una visión complementaria. Siempre, teniendo en cuenta que nos encontramos en un ámbito concreto como es el de la educación.

Para finalizar el presente apartado, vamos a revisar nuestras intenciones iniciales en este repaso de aportaciones sobre el modelo de desarrollo expuesto. Recordemos que este apartado intenta recopilar aportaciones –para nosotros fundamentales– que describen el estado actual del modelo de capacidades en cuanto a su aplicación en un entorno educativo y de *mundo desarrollado*. Por tanto, aunque vemos aportaciones conceptuales muy generales, han sido recogidas por su relación con nuestro ámbito específico de intervención, en concreto, por el papel que van a tener en nuestro intento de organizar un modelo de ámbitos de capacidades que nos permita observar las acciones educativas desde la óptica del desarrollo humano seniano.

2.3 La Inteligencia Colectiva y su papel en un modelo de ámbitos de capacidades.

En el presente apartado vamos a abordar el concepto de *inteligencia colectiva* (IC)¹⁵¹ o *inteligencia social*, usado frecuentemente por José Antonio Marina (2008 y 2010). Debemos aclarar que hemos realizado un ejercicio de apropiación del término, intentando redefinirlo y articularlo dentro de un modelo de capacidades. En esta empresa, en muchas ocasiones hemos tenido que hacerlo propio introduciendo matices y variaciones que no están contempladas por el autor en que nos apoyamos.

Por otra parte, hemos distribuido el presente apartado en tres niveles distintos en el camino hacia nuestra propia propuesta de modelo de capacidades.

En primer lugar y, aparte de intentar definir el concepto de IC, hemos querido fundamentarlo, o más bien relacionarlo, con otras aportaciones desde el ámbito de la neurociencia.

¹⁵¹ “Inteligencia colectiva” conocida en sus siglas IC que utilizaremos a partir de ahora.

En segundo lugar, nos hemos detenido en algunas relaciones entre conceptos y aportaciones de los autores en que nos hemos estado apoyando hasta el momento, y que nos permiten hablar de la posibilidad de articular desde la IC ideas que ya habían estado saliendo.

Y en tercer lugar, y ya para finalizar el apartado, intentaremos explicar las líneas a través de las cuales articulamos el concepto de IC. En este proceso intentaremos aglutinar un conjunto de conceptos que creemos que podemos establecer como capacidades colectivas dentro de un modelo de ámbitos de capacidad.

2.3.1 El concepto de Inteligencia Colectiva y su relación con otras aportaciones científicas.

Para iniciar el apartado, vamos a empezar explicando el por qué de incorporar un concepto como el de la inteligencia colectiva.

A nuestro entender, la principal crítica que podemos hacer al modelo de capacidades defendido por Sen es la falta de atención sobre esa dimensión socio-histórica del ser humano, una dimensión (como realidad presente) que lo determina en infinitud de procesos conscientes y subconscientes y, en consecuencia, condiciona profundamente su libertad. Por tanto, aquí, el hecho de incorporar la inteligencia colectiva responde, en primer lugar, a la necesidad de describir una realidad existente. Hablamos del simple reconocimiento de que algo existe, está presente (esto supone e sí mismo trascender esa visión individualista tan criticada del modelo de capacidades). Cuando definamos el concepto, veremos cómo reconocer dicha realidad supone reconocer un contexto intersubjetivo que nos “controla”, que nos predispone a actuar, que condiciona fuertemente las propias capacidades y que, por tanto, no puede dejarse al margen de una aspiración de libertad de los individuos. Pero además de esto, iremos más allá del propio reconocimiento. Pasaremos del reconocimiento a la conceptualización de la inteligencia colectiva como fin en sí, como en el caso de las aportaciones que nos introducía Dubois. Para nosotros será un ámbito de capacidades fundamental que trascenderá la visión de medio para el individuo libre. Y por último, también estableceremos el concepto como estrategia pedagógica, como habilidad de los grupos humanos para establecer procesos críticos, transformadores de su propia realidad y capacitadores en el sentido de agencia

individual y agencia grupal. Es decir, pasaremos del reconocimiento de una realidad a la descripción de una estrategia *interesada* (una acción ética). Intentaremos enfocar dicha realidad desde una visión de ser humano y de mundo, basándonos en diversas aportaciones, para desarrollar una visión ética concreta de dicho concepto como potencial pedagógico.

Dicho esto, vamos a empezar aclarando qué entendemos por *inteligencia colectiva* (IC). Citando al propio Marina, “no se trata de la inteligencia que se ocupa de las relaciones sociales, sino de la inteligencia que surge de ellas. Es, podríamos decir, una inteligencia conversacional”¹⁵². En este sentido, como vemos, guarda gran relación con esa dimensión expuesta en conceptos como el de la *vita activa*, se manifiesta (y se construye) en la *acción*, en interacción de los individuos como seres sociales.

Para delimitar mejor el concepto, vamos a ir incorporando otros términos (algunos ya expuestos en el presente trabajo y otros no) de modo que podamos concretar el espacio que ocupa dicha acepción. Por ejemplo, cuando hemos hablado de *capital social*, hemos visto cómo también estábamos ante una producción colectiva. Pero en cambio, la gran diferencia de éste con el concepto de *IC* estriba en que, el segundo, vive en la acción, sujeto a la participación humana constante. El *capital social* sería entonces uno de los grandes productos de la inteligencia colectiva, un paquete de formas de relación, actuación, interconexión, etc., acumulados en el tiempo, el capital social es, a partir de lo dicho, el producto actualmente existente. En cambio, la inteligencia colectiva es un concepto dinámico que no para de caminar y ello lo hace ideal para la concepción de educación que defendemos y para articularlo dentro de una idea de creciente ampliación de las libertades.

Por otra parte, vamos a centrarnos en la diferenciación entre lo que sería la inteligencia individual y la inteligencia colectiva. Para definir la inteligencia individual vamos a fundamentarnos también en las aportaciones de Marina cuando dice:

“Llamo inteligencia a la capacidad de un sujeto para dirigir su comportamiento, utilizando la información captada, aprendida, elaborada y producida por él mismo”¹⁵³.

¹⁵² Marina, J.A. (2008). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, p. 140.

¹⁵³ Ibidem, p. 16.

En otra ocasión la define de la siguiente manera:

“La inteligencia humana es una inteligencia animal transfigurada por la libertad. La inteligencia creadora obra haciendo proyectos. El más arriesgado proyecto de la inteligencia es crear un modelo de inteligencia, es decir, de sujeto humano, es decir, de humanidad”¹⁵⁴.

Y por último, vamos a recoger otra cita en la que nos dice:

“Defino la inteligencia como la capacidad de dirigir bien el comportamiento, captando, elaborando y produciendo información”¹⁵⁵.

Recogiendo estas citas vemos cómo, en esta visión de la inteligencia, aparecen muchos de los presupuestos de la teoría de Sen. En primer lugar, nos aparece una definición que refleja un individuo *empoderado*, *agente*, capaz de dirigir su comportamiento, tal y como se desprende de la idea de ser humano libre en el desarrollo humano seniano. En segundo lugar, vemos cómo se trata de un ser humano capacitado para el uso de la información en dicho proceso como *agente* que actúa. En este sentido también vemos aparecer a Sen con la idea de una buena base de información para que, a través del *debate público*, los ciudadanos participen como agentes en la sociedad... Y en tercer lugar, nos aparece la idea de libertad, una idea que según se establece en la visión de inteligencia de Marina, es constitutiva de la propia idea de inteligencia humana. Por tanto, aquí también vemos aparecer este individuo libre que, con la expansión de dichas libertades, se desarrolla a sí mismo y contribuye al desarrollo colectivo. En definitiva, vemos que estas definiciones de inteligencia (individual) encajan perfectamente en una idea de desarrollo humano basado en las capacidades de Sen.

A partir de aquí, *¿qué es entonces eso de la IC?* Siguiendo al propio Marina, “la inteligencia social es una tupida red de interacciones entre sujetos inteligentes. Cada uno aporta sus capacidades y saberes, y resulta enriquecido o empobrecido por su relación con los demás”¹⁵⁶. Ya en nuestras palabras, se trata del reconocimiento de la existencia de una

¹⁵⁴ Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama, p. 209.

¹⁵⁵ Marina, J.A. (2010). Op. Cit., p. 21.

¹⁵⁶ Marina, J.A. (2008). Op. Cit., p. 142.

intersubjetividad presente en los seres humanos, donde se ponen en funcionamiento las inteligencias individuales a través de la interacción. A partir de este reconocimiento encontramos las siguientes características fundamentales de dicha dimensión: la expansión de las inteligencias individuales está condicionada por dicho marco colectivo, la IC define las posibilidades individuales en cuanto a expansión de la inteligencia; determina (facilitando e incluso predisponiendo su aparición) las ocurrencias individuales; existe en la interacción de las personas; maximiza o minimiza las posibilidades de los individuos y de los grupos; supone el motor de creación de la cultura, del *capital social*, de los *bienes compartidos*...; construye una visión de realidad que interviene directamente en la percepción individual; interviene en el clima emocional. Es decir, hablamos de una dimensión social del ser humano compleja, cambiante, inestable (no está delimitada a grupos determinados de un modo exacto), participada. Por tanto, llegados a este punto de reconocer la existencia de dicha realidad, lo que nos preguntamos entonces es, ¿quién tiene el poder de controlar este marco en el que estamos inmersos? ¿Hay una participación equilibrada en la que todos tienen las mismas posibilidades de influir?, dado que, como vemos, determina fuertemente las libertades individuales, ¿existen mecanismos que persigan el aumento de la participación en la misma de modo que integre la diversidad? Aquí podríamos plantearnos muchas cuestiones pero, en esencia, donde queremos llegar es a la idea de que la expansión de libertades pretendida por Sen se queda bastante limitada si no capacitamos a las personas para ser conscientes de la realidad de la IC y para que puedan influir en ella, aportando sus visiones de la vida que tienen razones para valorar, participando de las construcciones que van a determinar su percepción, la expansión de su inteligencia e, incluso, la aparición de sus propias ocurrencias.

Para entender mejor estas ideas vamos a aportar algunos ejemplos en que analizaremos aspirantes al control de dicha intersubjetividad. Desde el individualismo liberal clásico, no solamente se persigue asegurar las libertades de acción de un modo *objetivo*, sobre el papel, para todos igual; al contrario, si nos detenemos en las estructuras de poder defensoras de dichos planteamientos, comprobamos cómo se persigue un fuerte control de la propia IC localizado en pequeños grupos. En esta línea, dicha individualización, disfrazada de libertad, limita los mecanismos de acceso y de participación en la propia intersubjetividad, quedando el control de ésta en manos de unos pocos. Por esta razón hay tanto interés de los poderes a nivel, por ejemplo, de grandes corporaciones financieras o de organismos gubernamentales, en controlar los medios de

comunicación, la *agenda setting*¹⁵⁷ de la información; o por ello se invierten tantos millones en publicidad. Hablamos de procesos extremadamente eficientes en cuanto al control de masas que viven de ese individualismo atomizador. En ello vemos cómo las ocurrencias de consumo que tienen los ciudadanos están predispuestas por esa IC controlada por unos pocos, la cual determina los deseos de las personas y, en consecuencia, reduce su libertad porque dichas ocurrencias no provienen de una IC participada conscientemente, provienen de una intersubjetividad en la que solo algunas personas tienen los mecanismos para controlarla conscientemente (concretaremos mejor esta idea con posterioridad, cuando recurramos a investigaciones desde la neurociencia). Por tanto, nuestro planteamiento es el siguiente: negando la existencia de dicha interconexión subjetiva que determina la expansión de nuestras inteligencias individuales, de nuestra percepción consciente y, por ello, de nuestras propias libertades, más que respetar la libertad individual, hacemos justo lo contrario. Dejamos en manos de unos pocos el control de las mismas (a veces al azar, a veces de un modo intencionado), y es por ello por lo que una idea de desarrollo humano basada en la libertad no puede quedar al margen del reconocimiento de dicha realidad y de la progresiva generalización de la participación consciente de todas las personas en dicho proceso colectivo. Y no solo eso, sino que, además, dicho proceso deberá nutrirse de la *experiencia* (como en multitud de ocasiones señala Sen en sus planteamientos), para establecer una IC basada en la ética y en valores fundamentales, de modo que no se convierta en un contexto limitador o perjudicial para algunas de las personas. Una IC en un modelo de desarrollo humano basado en las capacidades ha de perseguir una intersubjetividad que maximice las posibilidades de todas las personas.

Como hemos avanzado anteriormente, vamos a recurrir a algunas aportaciones de la neurociencia que, a nuestro entender, están fuertemente relacionadas con esta dimensión de la inteligencia humana.

¹⁵⁷ Agenda pública que supone el conjunto (preseleccionado) de noticias que forman parte del grupo de “temas” que maneja el gran público. Se trata de un abanico de noticias decidido y seleccionado por los “Mass Media”, donde se determinan los temas que configuran dicha agenda: deciden qué “es noticia”, con lo que se constituye una tendencia al pensamiento único. Siguiendo a Vázquez Medel (1999), los medios de comunicación estructuran la realidad social y política determinando la *agenda-setting* de los asuntos sociales y, en base a éstos, se organizan las campañas políticas y se influye sobre las decisiones de los votantes.

Recientemente, con las últimas publicaciones¹⁵⁸ del grupo de investigación dirigido por John-Daylan Haynes¹⁵⁹, se ha generado gran discusión sobre el poder de la consciencia en la toma de decisiones de los seres humanos. En dichos estudios, a partir de la observación de la actividad cerebral previa a una toma de decisiones, se llegó a la conclusión que se podía predecir la decisión que iba a tomar un individuo antes que el mismo activase la consciencia hacia dicha decisión. Es decir, los procesos subconscientes predisponían hacia una decisión antes de que dicho proceso fuese abordado de forma consciente por el individuo. En concreto, el propio John-Daylan Haynes afirma lo siguiente: “descubrimos que podíamos predecir su decisión siete segundos antes de que la hubiera tomado. (...) En el cerebro sucede algo que prepara tu decisión, que te conduce hasta ella e influye en la manera en que tu mente consciente elige¹⁶⁰”.

Sin duda, esta afirmación nos lleva a reflexionar sobre aquello que nos decía Marina acerca el control de masas. Nos lleva a preguntarnos ¿Puede que estas investigaciones estén abriendo el camino para descubrir los mecanismos que ocurren en nuestro cerebro y que permiten hacer efectivo dicho control de masas? Vamos a aportar una cita en la que Marina reflexiona sobre los mecanismos sociales de dicho control:

“Uno de los objetivos son las masas estúpidas e ignorantes. Deben mantenerse así desviadas con hipersimplificaciones emocionalmente potentes, marginalizadas y aisladas. Idealmente todo el mundo debería estar solo ante la pantalla del televisor viendo deportes, culebrones o comedias, privado de las estructuras organizacionales que permiten a los individuos que carecen de recursos descubrir lo que piensan y creen en interacción con otros, formular sus propias preocupaciones y programas y actuar para hacerlos realidad. Así, luego, se les puede permitir, incluso alentar a, ratificar las decisiones de los que son mejores que ellos en elecciones periódicas”¹⁶¹.

¿Puede que nos encontremos ante la descripción de la dimensión social del proceso cerebral anterior? ¿Puede que aquello que decíamos del control de la IC en manos de unos

¹⁵⁸ Soon, C. S., Brass, M., Heinz, H.J. & Haynes, J.D (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. *Nature Neurociencia*, 11(5), 543-545. Recuperado de <http://www.nature.com/neuro/journal/v11/n5/full/nn.2112.html> (Consultado el 05-06- 2013).

¹⁵⁹ Grupo de investigación del *Instituto Max Plank de Ciencias Cognitivas y Neurología de Leipzig*.

¹⁶⁰ Haynes, J.D. (2012). "Las decisiones son inconscientes". Entrevista en el programa *Redes* de RTVE a cargo de Eduard Punset. Recuperada de www.rtve.es/television/20110213/redes-decisiones-son-inconscientes/406109.shtml (consultado el 18-10-2013).

¹⁶¹ Marina, J.A. (2010). Op. Cit., p. 109.

pocos se lleve a cabo bajo la base de dicha característica del funcionamiento del cerebro? En nuestra opinión, hallamos una correlación entre ambos procesos descritos: en esa empresa de *trabajar* el cerebro que describe Marina con el ejemplo de la televisión, se construye esa base subconsciente que va a predisponernos a tomar decisiones. Aquí, cuando al final de la cita se habla de *alentar* a los ciudadanos a que ratifiquen las decisiones de otros, vemos cómo, en realidad, se utiliza esa incapacidad generalizada de las personas para detectar dicho proceso de sugestión (incluso de persuasión) interno de nuestro subconsciente, trabajado previamente por la información recibida en el contexto que, a su vez, viene a esquivar la propia libertad.

Pero, como nos dice Francisco José Soler¹⁶², estos estudios no vienen realmente a demostrar si hay o no libertad en dicha toma de decisiones (de un modo absoluto). Hablamos de procesos muy complejos. En concreto, lo que hacen es abrir la puerta a posteriores investigaciones en que dichos experimentos se hagan sobre decisiones deliberadas. Es decir, no demuestran una incapacidad de la mente humana para actuar libremente, sino el mecanismo por el cual se puede limitar su libertad. Aunque no podamos describir aun el proceso cerebral por el cual se desarrolla o no una toma de decisiones libres, lo que sí sabemos es que existen dichos mecanismos descritos. Con ello, donde queremos llegar es a esas reflexiones del propio Marina y otros autores citados anteriormente como Nussbaum, en que los seres humanos, a fuerza de relacionarse, dialogar, de procesos de análisis crítico de lo que sucede en el entorno, etc., pueden ampliar la conciencia de la propia realidad y, con ello, su libertad en la toma de decisiones. Tal vez esto se dé por dos razones fundamentales. La primera de ellas es porque permite el progresivo *empoderamiento* de cada persona para influir (intervenir de forma consciente) en esa intersubjetividad que nos predispone a todos, colaborando en su construcción colectiva. La segunda de ellas se centra en el hecho de *capacitar* a las personas para hacer conscientes dichas realidades y establecer procesos en los que dicha intersubjetividad no entra sin filtro a su base subconsciente, sino que hay reflexión y implicación del propio individuo en el proceso perceptivo, en el proceso enriquecedor de la base de inteligencia que de modo inconsciente le va a llevar a que decida una cosa u otra. Aquí, por ejemplo, nos acordamos de aquellos cursos universitarios de Nussbaum que persiguen esa discusión

¹⁶² En Soler, F.J. (2009). Relevancia de los experimentos de Benjamin Libet y de John-Daylan Haynes para el debate en torno a la libertad humana en los procesos de decisión. *Thémata. Revista de Filosofía*, 41, 540-547.

conjunta del conocimiento hacia una ciudadanía mundial en “El cultivo de la humanidad”, citados anteriormente.

Pero en este escenario nos queda una clave por descubrir: hemos visto dicho proceso interno en el cerebro de los individuos, hemos visto cómo puede ser aprovechado por algunos pequeños grupos de personas para que las decisiones individuales y colectivas les favorezcan a ellos a través del control de la IC, pero, ¿cuál es la razón por la que este proceso se puede constituir como un fenómeno de masas? ¿Qué permite que los individuos nos interconectemos en una intersubjetividad compartida constituyéndonos en masa? ¿Qué mecanismos de nuestro cerebro permiten dicho proceso *interesado* de entrar a las mentes individuales para controlarlas? Aquí nos aparecen las llamadas *neuronas espejo*.

Para entender la vinculación de estas neuronas con los procesos descritos, vamos a intentar definir qué son. Estas neuronas, descubiertas por un equipo de investigación en la Universidad de Parma en los años 1980, a cargo de un equipo de investigación dirigido por Giacomo Rizzolatti, son neuronas especializadas en el control motor. El gran descubrimiento, primero en animales y ya con posterioridad en personas, fue observar cómo estas neuronas, encargadas del control motor, eran las mismas que se encargaban de que el cerebro percibiera los movimientos de otros. Es decir, las mismas neuronas que controlan en nuestro cuerpo la ejecución de un movimiento son las que se activan cuando vemos a otro realizar dicho movimiento (ésta es la razón por la que el sujeto del ejemplo anterior disfrutaba viendo el deporte en la televisión en la cita de Marina, y también la razón por la cual aprendemos solo por estar inmersos en un contexto). ¿Qué aplicaciones ha tenido dicho hallazgo? Aquí vamos a seguir lo apuntado por Marco Iacoboni, que fue miembro de aquel equipo y ha continuado investigando en dicho ámbito. Con las aportaciones de estudios posteriores se constató que, en los seres humanos, “las neuronas espejo se interesan más que nada en las acciones que se despliegan durante las relaciones sociales (...), nos definimos en relación con otras personas de forma constante”¹⁶³. Sin duda, y de nuevo, esto aparenta tener alguna relación con las argumentaciones básicas de Nussbaum con sus cursos en que los diversos estudiantes interactúan, o lo que Arendt denominaba dentro de la *Vita activa*, construcción conjunta del conocimiento. A partir del descubrimiento de estas neuronas vemos como sí existe una base biológica, sí tenemos

¹⁶³ Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores, p. 247.

unas estructuras cerebrales que nos permiten (o incluso nos llevan) a ser seres interconectados unos a otros. Sí tenemos una dimensión colectiva. No somos átomos en un conjunto de individualidades. Los seres humanos tenemos una dimensión individual, dada por nuestra singularidad, por nuestra diversidad individual, pero también tenemos una dimensión social apoyada incluso en una base biológica, en las estructuras mismas de nuestro cerebro. De ahí que estemos totalmente de acuerdo con las aportaciones de Dubois sobre la integración de *capacidades colectivas* en un modelo de evaluación del desarrollo humano. En palabras de Iacoboni:

“Las neuronas espejo son células cerebrales que parecen especializarse en entender la condición existencialista y el compromiso con los demás. Muestran que no estamos solos, sino que estamos conectados desde el punto de vista biológico, y diseñados desde la perspectiva de la evolución para interconectarnos de modo profundo y mutuo”¹⁶⁴.

Pero estas últimas aportaciones tienen muchas otras implicaciones que vamos a ir abordando a continuación.

En primer lugar, el *homo economicus* muere definitivamente con estos descubrimientos (con respecto a un posible determinismo biológico del mismo). No somos seres egoístas en lucha competitiva por conseguir el beneficio personal. Ya sabemos que tenemos una base biológica que tiende a la interconexión y, por tanto, la descripción del ser humano desde una visión atomizadora en que cada uno se mueve por el propio interés, parece más un artificio cultural que una descripción de la naturaleza del mismo. Es más, cuando en párrafos anteriores veíamos cómo el propio Sen defendía los valores y todos aquellos aspectos como la propia democracia (que nos interconectan) desde la base de la experiencia, es decir, se puede ver en la historia cómo una *economía ética* es mejor para el desarrollo humano que otros modelos que tienden a descuidar a grandes grupos de personas, o cuando incorporaba los conceptos de *simpatía* y *compromiso*, para justificar que a los seres humanos nos interesan los demás, vemos cómo dicha argumentación sometida a la moral y a la experiencia, con las neuronas espejo, va más allá. Los seres humanos construimos nuestra propia realidad pero, a su vez, ya sabemos que tenemos una base biológica que nos aboca a la acción y a la interconexión convirtiéndonos

¹⁶⁴ Ibidem, p. 256

inevitablemente en seres sociales. Aquí, más que hablar de simpatía, hablaríamos de empatía. El propio Iacoboni nos dice lo siguiente al respecto:

“Tal como hemos visto, sin recurrir a ningún truco de magia, el cerebro es capaz de acceder a otra mente mediante los mecanismos neuronales del reflejo especular y la simulación.

Simulación: utilicé el término muchas veces para describir lo que sucede en el cerebro del observador de las acciones que realiza el otro, y se emplea con gran asiduidad en este campo, pero en el fondo no me gusta mucho. Para mí, la simulación implica cierto nivel de esfuerzo *consciente*, mientras que es muy probable que en una gran cantidad de la actividad de las neuronas espejo refleje una forma de entender la mente de los demás que se asienta en la experiencia, y es prerreflexiva y automática”¹⁶⁵.

Por tanto, no solo vemos esa estructura del cerebro que nos aboca a la intersubjetividad, sino que, además, hallamos ese matiz de los procesos inconscientes. Aquí, volviendo a lo expuesto anteriormente, la gran puerta de entrada para construir esa base subconsciente que nos predispone a actuar (predisposición como: aquello que ocurre en nuestro cerebro antes de que tomemos una decisión consciente), puede que sea la constituida por las propias *neuronas espejo*.

Siguiendo este mismo argumento y, en segundo lugar, vamos a hacer referencia al uso de dicho potencial humano centrándonos en la palabra de la cita anterior: *experiencia*. Teniendo en cuenta la influencia de la *experiencia* en dicho potencial, observamos cómo unas relaciones (experienciales) violentas predisponen al individuo inmerso en dicho contexto a las relaciones violentas. Como nos dice el propio Iacoboni, los mismos mecanismos que facilitan la empatía pueden producir, dependiendo del contexto específico, comportamientos contrarios a acciones empáticas (Iacoboni, 2009, p. 257). Por ello, este proceso requiere de la moral, de la ética, de la acción educativa “interesada”. Aquí, una experiencia de contexto positiva favorecerá ocurrencias positivas en los individuos. Un contexto de confianza entre personas, de solidaridad, de comprensión mutua, diálogo, rico en cuanto a diversidad, etc., enriquecerá dicha percepción a través de

¹⁶⁵ Ibidem, p. 254.

las neuronas espejo creando una base subconsciente que genere ocurrencias empáticas. Es este el punto en que entra esa visión de un *ser humano* que, con capacidad de conexión intersubjetiva, construye el conocimiento y la realidad a través de la IC. Una IC con la que se generará el marco cultural como medio en que se desarrolla dicha interacción social. En este sentido, somos constructores de nosotros mismos, y el determinismo biológico es en cuanto la interacción, en cuanto a la interconexión en el proceso de construir nuestro medio y nuestra inteligencia, y no en cuanto a una naturaleza egoísta o altruista del ser humano. Aquí, además, cabe recordar que las propias neuronas espejo, presumiblemente, no actúan en los procesos más reflexivos del cerebro, sino en esa intuición subconsciente que hemos estado analizando desde distintas vías.

A partir de lo dicho, una de las tesis que defendemos es que las neuronas espejo se encuentran en la base de la propia IC y que, a su vez, son una puerta de entrada y el mecanismo por el cual se pueden desarrollar los procesos subconscientes descritos que influyen en la toma de decisiones “libres”.

Por otra parte, no queremos abandonar este concepto sin apuntar algunas consecuencias trascendentales para la educación y para constituir una visión de *modelo de sociedad y de civilización* (recuperando aquellas intenciones de Sarkozy expuestas en párrafos anteriores). Para ello, vamos a aportar otra cita de Iacoboni cuando nos dice:

“Nuestra neurobiología –nuestras neuronas espejo- nos comprometen con el otro. Las neuronas espejo muestran la forma más profunda que nos relaciona y nos permite entendernos entre nosotros: demuestran que estamos conectados desde el punto de vista de la empatía, lo que debería inspirarnos para moldear la sociedad y transformarla en un mejor sitio donde vivir”¹⁶⁶.

Recogiendo estas intenciones, así como otras aportaciones del propio Iacoboni, cuando se lamenta de que en muchas ocasiones los responsables políticos y, en definitiva, aquellos con mayor poder a la hora de dirigir el camino de nuestras sociedades, pasan por alto las aportaciones científicas en dicha tarea, queremos remarcar este interés nuestro por intentar buscar evidencias científicas que nos lleven a establecer un modelo de

¹⁶⁶ Ibidem, p. 257.

capacidades multidisciplinar e integrador de dichos avances en el conocimiento. Es decir, no podíamos pasar por alto estos mecanismos del cerebro y de la inteligencia en cuanto a la construcción colectiva de los seres humanos, en la difícil tarea de establecer un modelo de capacidades basado en el desarrollo humano.

Por otra parte, otra implicación trascendental de estas últimas aportaciones nos lleva a replantearnos la idea de libertad de Sen. Más que sustituirla, pretendemos completarla. En nuestro caso, la idea de libertad en el ser humano debe contemplar la capacidad del propio individuo tanto para influir en la IC en la que está inmerso, como para aumentar de forma progresiva la consciencia sobre los mecanismos encargados de construir su base subconsciente y que está en la base de nuestras ocurrencias. Es decir, la capacidad de establecer filtros conscientes a través, por ejemplo, de herramientas como el *pensamiento crítico*, la *razón práctica*, el *desarrollo de la capacidad dialógica* (incluido el *diálogo interno*), etc. Un ejemplo práctico de esto sería el hecho de contribuir de forma consciente a la transformación de las organizaciones en que estamos inmersos, o las decisiones individuales a cerca de los grupos o entornos (contextos de influencia) en los que *elegimos* integrarnos, buscando precisamente un *crecimiento experiencial* (por interacción subjetiva) con los demás que maximice nuestra inteligencia individual.

Una vez expuestas estas bases biológicas, estas evidencias a través de las cuales creemos que se puede fundamentar esta dimensión social del ser humano, vamos a retomar la idea de intersubjetividad a través del concepto de IC. Recordemos que pretendemos articular, a partir de dicho concepto, toda esta dimensión colectiva que quedaba al margen (al menos parcialmente) en la teoría de desarrollo humano de Amartya Sen. En este camino nos queda analizar la idea del lenguaje dentro de este complejo proceso de inteligencias individuales que se entrecruzan. Como hemos visto con anterioridad en las citas de Marina sobre la inteligencia, el lenguaje, así como la información, son elementos fundamentales dentro de la propia idea de inteligencia. Por su parte, el propio Sen intenta articular un modelo de desarrollo apoyado en una buena base de información. Considera este proceso fundamental para que las personas puedan elegir en libertad. Aunque ambos autores se encuentran en dimensiones distintas, persiguen objetivos similares, el desarrollo del individuo a través del desarrollo de su inteligencia y de su capacidad de influencia sobre su propia vida y sobre las decisiones colectivas. En este proceso el lenguaje y la comunicación son fundamentales. No nos vamos a parar en definir los procesos por los

cuales el lenguaje está en la base del desarrollo de la inteligencia, dado que damos por hecho dicha relación fundamental. Pero en cambio, sí queremos resaltar que en los procesos descritos anteriormente, así como en las intenciones de Nussbaum de un ideal de mínimos para todos los seres humanos, y en la idea de desarrollo humano de Sen, la capacidad para desarrollar los lenguajes, para comprender los mensajes, para emitir nueva información, para saber seleccionar, filtrar, analizar, discutir la información, va a ser fundamental. Ya sabemos que no es lo mismo lenguaje que comunicación, pero en este caso la idea es la misma. Pretendemos establecer un ámbito de capacidades que articule dicha estimulación lingüística con la idea de la base de información de Sen, y que en ningún caso podrá estar separada de esa conexión intersubjetiva descrita.

Dicho esto, y como conclusión a este apartado, en definitiva, lo que queríamos aportar en este punto era una justificación ante las siguientes cuestiones: ¿Por qué recurrir a un concepto como el de la IC en el marco de las capacidades colectivas? ¿En qué fundamentos se apoya dicho concepto? ¿Cómo lo podemos definir? ¿Qué elementos clave introduce? A partir de aquí, en los siguientes apartados pretendemos establecer las relaciones fundamentales entre dicho concepto y la idea del desarrollo humano, así como con la idea de un modelo de capacidades.

2.3.2 Relación del concepto de IC con otros argumentos fundamentales en el ámbito del desarrollo humano.

Al analizar las aportaciones anteriores nos dimos cuenta de las importantes relaciones existentes entre el concepto de IC y aportaciones fundamentales de autores a los que hemos recurrido dentro de la idea de desarrollo humano. Dichas conexiones lo son también con respecto a las neuronas espejo y a los procesos de decisión consciente. Hemos querido dedicar algunas páginas a dichas relaciones por varias razones. En primer lugar, veremos cómo han aparecido conceptos de gran utilidad que encajan con la base biológica descrita. En segundo lugar, nos permitirán abordar esa visión de complementariedad que nos mueve, es decir, veremos cómo existen argumentos análogos y otros compatibles que podemos conectar en esa intención de exponer una propuesta multidimensional y multidisciplinar. Y en tercer lugar, veremos cómo en muchas ocasiones se habla de cosas muy parecidas desde tradiciones y lenguajes distintos.

Dicho esto, vamos a empezar con las conexiones encontradas entre las aportaciones de Nussbaum y la base neurobiológica expuesta.

En el caso de la presente autora, expone una gran cantidad de argumentos para establecer una propuesta de mínimos en cuanto a ideales para todos los seres humanos. En dicho proceso establece una propuesta *intuitiva* (con un interés ético definido), fundada en una idea de ser humano, y no relativista. En tal empresa analiza mecanismos profundos de las sociedades que condicionan fuertemente la libertad de las mujeres¹⁶⁷, buceando entre dicha intersubjetividad en forma de tradiciones culturales. Es precisamente por ello por lo que Nussbaum pretende establecer un mínimo compartido de capacidades, en que se observan verdaderas intenciones capacitadoras hacia la transformación del entorno social. En este punto es donde creemos que dicha autora habla de lo que nosotros interpretamos como IC. Por ejemplo, tener en cuenta la capacidad de las mujeres de influir en la IC hacia las tradiciones compartidas, combatiendo el androcentrismo de la intersubjetividad (de carácter socio-histórico), nos permitiría valorar la creciente libertad de las mismas. Si damos más renta a las mujeres para compensar la desigualdad, pero no las capacitamos para transformar las creencias a través de la inteligencia colectiva, puede que la mujer sea menos libre que el hombre para desarrollar (por ejemplo) su propio negocio aunque tenga más renta, y aunque tenga las mismas condiciones legales e incluso más “capacidades”¹⁶⁸ a nivel de inteligencia individual. Dicho contexto intersubjetivo está, entonces, minimizando las posibilidades de un determinado grupo de humanos. Aquí, de hecho, habrán intervenido las decisiones inconscientes. Por ejemplo, ¿por qué ha habido una tendencia mayoritaria (aunque en progresivo retroceso) a que las mujeres no eligieran titulaciones universitarias del ámbito técnico? (Hablamos obviamente del contexto español) ¿Por qué mayoritariamente se continúan ocupando las mujeres de las tareas del hogar aunque tengan un trabajo fuera de casa? No queremos entrar aquí en un debate sobre estos temas, simplemente queremos apuntar que es posible que, entre otras razones, encontremos tanto la base de las *neuronas espejo* (a través de la inclusión en un contexto de experiencia de corte androcéntrico), como los procesos subconscientes en las decisiones (que nos emiten ocurrencias antes de que decidamos sobre las mismas). Por tanto, en definitiva, lo que queremos decir es que ese proceso propuesto por Nussbaum en

¹⁶⁷ Por ejemplo, en Nussbaum, M. (2002). Op. Cit.

¹⁶⁸ Aquí hablamos de un concepto de capacidad más reducido, propio del ámbito educativo y alejado de la globalidad del aportado por Sen. Se trata de capacidades en cuanto a inteligencia individual.

cuanto a liberación de los individuos, encaja perfectamente con nuestra idea de capacitar para la IC. Aquí, la diferencia estaría únicamente en que nosotros sí incorporamos capacidades colectivas como fin de una forma abierta.

Otro concepto de Nussbaum que encaja con la integración de la idea de la IC es el de la *imaginación narrativa*¹⁶⁹. La propia autora lo define como:

“...la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. La imaginación narrativa no carece de sentido crítico, pues siempre vamos al encuentro de otro con nuestro propio ser y nuestros juicios a cuestas; y cuando nos identificamos con un personaje de una novela o con una persona distante cuya vida imaginamos, inevitablemente no nos limitamos a identificarnos, también juzgaremos esa historia a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones”¹⁷⁰.

Aquí, por una parte, encontramos de nuevo el papel de las neuronas espejo en todo este proceso. Nos aparece esa base biológica que nos permite comprender a los demás, compartir experiencias, percibir lo que piensa o siente otra persona. Pero, como vemos, a partir de este concepto Nussbaum introduce de forma contundente los procesos conscientes. Se trata de hacer un proceso de reflexión consciente en el que dicha percepción de los demás, pasa de las propias neuronas espejo a una estrategia educativa elaborada y ejecutada desde la consciencia. Por tanto, supone una estrategia para la integración de aquellos filtros de los que hablábamos y que nos permiten ampliar de forma progresiva la toma de consciencia en los procesos de percepción e interacción con los demás. Es por ello por lo que en la cita se habla del *sentido crítico*. Es decir, se reconoce esa visión siempre subjetiva que, a la vez que nos permite llegar a los demás, nos define en la singularidad. Cada persona es singular en esa amalgama de diversidad.

Por otra parte, encaja perfectamente como estrategia capacitadora para que cada persona pueda acceder a esa IC desde la aportación consciente. Supone un proceso de toma de consciencia de la intersubjetividad. Dota al ser humano de lenguaje para poder hablar de algo que *a priori* se realiza de forma inconsciente y con ello, le abre la

¹⁶⁹ Concepto que desarrolla en Nussbaum, M. (2005). Op. Cit.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 30.

consciencia a dicha realidad, permitiéndole la *manipulación* o la participación como *agencia*. Aquí hay, por tanto, un reconocimiento de lo implícito en la interacción y además, una estrategia para la participación consciente en esa IC. Con ello se pretende acercar a cada persona a esa idea de libertad de la que hablábamos antes. Esa idea de libertad que dependía también de la toma de consciencia por parte de cada persona de dicha realidad y, a su vez, de su capacidad tanto para participar en dicha intersubjetividad (influir en ella), como para establecer filtros conscientes sobre la influencia que tiene la misma sobre nuestras ocurrencias y sobre nuestras decisiones (aparentemente controladas por nosotros mismos).

Otro elemento que queremos abordar aquí de la presente autora es la justificación filosófica de la empatía en los seres humanos. Aquí, tenemos que decir que discrepamos en cuanto a la naturaleza de los argumentos que aporta la propia Nussbaum, pero no en sus intenciones de contribuir desde la educación a dicha interconexión y comprensión entre personas. En este sentido, la presente autora argumenta el desarrollo de habilidades basadas en la empatía, como la propia compasión, en la formación en valores. En esencia, habla de procesos muy sujetos a la consciencia. Por ejemplo, cuando nos comenta que el hecho de pensar “a mí también podría pasarme dicha desgracia”, en una situación en que vemos sufrir a otra persona, nos mueve a actuar para paliar el sufrimiento del otro (Nussbaum, 2002, pp. 124-125). Aquí la discrepancia no se encuentra en la posibilidad de que existan estos procesos conscientes ni en la necesidad de una buena base moral que determine nuestros comportamientos. La clave está en que dichos procesos ya existen a través de las neuronas espejo incluso antes de que reflexionemos conscientemente sobre los mismos. Estamos capacitados para percibir el dolor del otro, por lo que simplemente en la propia relación nuestro cerebro lo percibe. Por tanto, aunque sean necesarios dichos valores, dichos contextos de relaciones positivas que nos formen en experiencias hacia la empatía y no hacia la violencia (por ejemplo), no debemos caer en el error de pensar que para que una persona perciba el dolor del otro debe acceder desde la consciencia que supone pensar: “me puede pasar a mí”. Tenemos una interdependencia perceptiva. Incluso, reflexionando sobre la misma, puede que en el fondo el éxito de nuestra adaptación como especie al entorno esté en esa capacidad de interconectarnos como grupo. Por tanto, en el fondo de la empatía hay razones biológicas. La base que justifica dicha empatía es física. Tenemos unas neuronas especializadas en ello, una estructura base que nos predispone a dicha interconexión y, en este sentido, el papel de la cultura, de la experiencia, de la

narrativa, viene a potenciar o minimizar dicha capacidad de base. A partir de lo dicho, el argumento de: “me puede pasar a mí”, sería un artificio más del ser humano (cultural) de interpretación de lo que percibe. Sería más que la base de la empatía, uno de los lenguajes humanos para justificarla, nombrarla, hacerla consciente. Sería en definitiva, una estrategia más sumergida en dicha IC.

A continuación, vamos a detenernos en algunas conexiones entre las aportaciones de Sen y estos últimos argumentos defendidos. Debemos recordar que ya hemos matizado en algunas ocasiones dichas relaciones. Por tanto, aquí nos vamos a detener en algunos conceptos clave en que no hemos incidido aun.

El primer concepto que queremos abordar es el de *agencia*. Ya hemos explicado la visión de Sen sobre el mismo y algunas conexiones con la propia Nussbaum, incluso con Arendt. Pero aquí pretendemos hacer hincapié sobre dicha idea relacionándola directamente con esa visión de ser humano en que éste está caracterizado por multitud de procesos inconscientes en sus decisiones, por la configuración como parte de una intersubjetividad socio-histórica en la que se desarrolla, y como ser interconectado. Aquí, compartimos la misma visión que Sen y las mismas intenciones en cuanto a capacitar a cada ser humano para participar en la vida que le afecta, en el proceso de ejercer su libertad hacia el proyecto de vida que tiene razones para valorar. Los matices los encontramos en el reconocimiento de las realidades expuestas. En este sentido, capacitar al ser humano para dicho fin, *empoderarlo*, significa que pueda, también, ser *agencia* dentro de la IC que le va a determinar fuertemente y que la propia IC como grupo, a su vez, sea *agencia* en sí. Capacitarlo en cuanto a una progresiva consciencia de los mecanismos de la libertad en los seres humanos, capacitarlo para desarrollar en grupo intersubjetividades participadas. Por tanto, respecto a dicho concepto, nosotros vamos a integrar la *agencia* individual pero, también, la *agencia* grupal. Es decir, en la tarea de perseguir la idea de libertad de Sen, cuando nos encontramos con dichos matices de la realidad, nos vemos obligados a capacitar al individuo como tal, pero también al sujeto como parte de la intersubjetividad grupal, como grupo. Nos dirigimos tanto a la inteligencia individual como a la IC.

En esta tarea, vamos a relacionar las aportaciones de Sen con las de Marina. Cuando Marina nos dice: “A partir de su propiedad real de autodeterminación, el hombre puede

construir su libertad, o abandonarse a un automatismo sonámbulo”¹⁷¹. Vemos cómo subyace la misma idea de *agente*, de *empoderamiento* del ser humano, que en el caso de Sen. Por tanto, vemos una idea de ser humano muy similar, aunque en el caso de Marina hay un fuerte reconocimiento de la dimensión social del individuo. En esta misma línea ambos autores tienen un concepto de la *ética* como un buen artificio humano de relaciones que se encuentra en la base del éxito del desarrollo. De ahí, surge una idea de libertad muy similar. Recordemos cómo Sen entendía la libertad humana como fin en sí, además de como medio para el desarrollo, donde no entraba de lleno es en posibilitar dichas libertades analizando en profundidad al propio ser humano. Cuando Marina describe la libertad como “la capacidad de negociar con nuestras limitaciones e invertir bien nuestros recursos”¹⁷², observamos esas mismas intenciones de Sen. Incluso cuando Marina define la libertad como un *hábito adquirido* (Marina, 1993, p. 225), interpretamos esa preocupación por avanzar en dichas sociedades que fomenten la libertad. Por tanto, donde queremos llegar a través de dichas conexiones es a la idea de que, en el fondo, la visión de IC como capacidad puede encajar perfectamente en la idea de libertad de Sen, aunque ello implique el reconocimiento de características propias de los seres humanos que este último no contemplaba. Recordemos que aquí, cuando argumentábamos esa dimensión social de los seres humanos, no nos quedábamos en una visión filosófica ni político-cultural de la misma sino que, además, íbamos a buscar la base biológica. Es por ello por lo que, ante lo dicho, debemos matizar que todos aquellos argumentos apuntados no se contradicen con la idea de Sen de la importancia de la progresiva libertad como medio y como fin. En ese camino, ésta supone la progresiva toma de conciencia sobre las propias decisiones, lo que la hace una estrategia ideal para el desarrollo mismo y como fin hacia el bienestar de la persona.

Otra aclaración que queremos hacer dentro de las aportaciones de Sen, se centra en aquellos argumentos en que el autor huye del llamado *paternalismo*. En principio, tal y como nos dice, nosotros también creemos que es necesario *empoderar* a los ciudadanos para que actúen en la solución de los problemas de sus vidas, pero no hay que perder de vista que dicha intención no tiene por qué estar reñida con la de mantener valores fundamentales que mejoran la IC en la que estamos inmersos. En este sentido, Marina comenta lo siguiente: “Considerar la compasión como un sentimiento paternalista y

¹⁷¹ Marina, J.A. (1993). Op. Cit., p. 25.

¹⁷² Ibidem, p. 113.

humillante es una gigantesca corrupción afectiva. Cada vez que se grita “no quiero compasión sino justicia” se está olvidando que ha sido precisamente la compasión la que ha abierto el camino a la justicia”.¹⁷³ En esencia, lo que queremos decir aquí es que existen una serie de valores culturales que suponen artificios acumulados a través de la experiencia (*capital social*), que han permitido a los seres humanos aprovechar esa capacidad básica que otorgan las neuronas espejo de percibir a los demás. Dichas herencias (en el mejor sentido de la palabra) que han estado detrás de un buen funcionamiento humano como grupo, de una mejor convivencia, de un mejor acercamiento entre personas, no deben desestimarse de la evaluación (de una evaluación de capacidades) solo por el hecho de pensar que son subjetivas o paternalistas. Al igual que una persona necesita valores para actuar que regulan su conducta, una inteligencia individual requiere de la ética; la IC requiere también de dichos valores, de su ética intersubjetiva, en la que no podemos renunciar a dicho capital cultural. En una idea de individuo *empoderado* como *agencia* hay mucho por hacer, en el sentido en que, a partir de su participación se construye el conocimiento en grupo. Pero en este proceso no se parte de cero, no hay nada totalmente nuevo en la acción humana (Melich, 2002, p. 29). La renovación constante no puede basarse en el rechazo sistemático al acumulado del pasado. Se critica para mejorar, y en este proceso una tradición de compasión (*paternalista* en cierto sentido) supone un bagaje cultural de muchos grupos humanos que, a su vez, supone una magnífica interpretación participada de una estructura biológica básica de la especie humana. En definitiva, simplemente queremos anunciar que, aunque nos apoyamos en la teoría de Sen, no vamos a renunciar a aportaciones que, *a priori*, quedan fuera de su idea de capacidades sino que, como hemos venido diciendo, el concepto de IC nos va a permitir abrir otra dimensión complementaria y articular conceptos o visiones diversas que no estaban presentes.

Otro concepto fundamental en el que vemos un claro acercamiento entre estos autores es el de la *confianza*. Recordemos la importancia que da Sen a este concepto hacia el desarrollo, donde es muy importante dicha base de información y otros conceptos como el de la transparencia. Aquí, el propio Marina sitúa dicho concepto dentro del de *capital social* (recordemos que Sen también nombra dicho capital social, aunque no profundizaba en el mismo). La diferencia entre ambos autores es que, en este caso, Marina interpreta la

¹⁷³ Marina, J.A. (2008). Op. Cit., p. 155.

confianza como un claro ejemplo de fenómeno compartido (Marina, 2010, p. 52). Es decir, supone una evidencia de la inteligencia compartida. En este sentido vemos que, en la línea de lo que comentaba Dubois, y que hemos recogido en párrafos anteriores, no se trata de percibir la teoría de Sen como limitada por el individualismo egoísta, sino de complementar dicha gran aportación con la idea de *capacidades colectivas*. Por tanto, nosotros aquí vamos a entender que la confianza, tal y como la plantea Sen, ha de articularse desde la IC para que se desarrolle en la realidad. Debe formar parte de esta intersubjetividad, en combinación con otros valores y creencias, en que una sociedad castiga, no solamente con leyes, sino también socialmente, la corrupción, la mentira, la manipulación. Como podemos apreciar, en los distintos casos se valoran estos aspectos como importantes para el desarrollo, aquí el único cambio viene de la mano de integrar dicha dimensión entre categorías de corte colectivo. Sen, hablando sobre la corrupción, nos dice lo siguiente:

“Estas limitaciones no deben impedirnos hacer todo lo posible para que los cambios organizativos sean eficaces, pero la utilización exclusiva de incentivos basados en una ganancia personal no puede erradicar del todo la corrupción. De hecho, en las sociedades en que es bastante excepcional el tipo habitual de conducta corrupta, se recurre en gran medida al cumplimiento de los códigos de conducta, más que a los incentivos económicos para no comportarse de manera corrupta. Eso nos obliga a centrar la atención en las normas y en los modos de conducta predominantes en las diferentes sociedades”¹⁷⁴.

Con la aportación de esta última frase en la que Sen se refiere a los modos de conducta, está haciendo una mención indirecta a lo que nosotros llamamos IC. Más allá de las normas, como dice Marina¹⁷⁵, debe existir esa intersubjetividad que trascienda dicha dimensión formal. En esta línea, propondremos un IC que maximice las posibilidades de cada inteligencia individual, combatiendo de forma diligente la corrupción y predisponiendo un escenario de confianza así como de rechazo hacia las acciones corruptas.

Para finalizar este punto, queremos recordar que pretendíamos establecer algunas conexiones entre los autores apuntados, así como algunas aclaraciones que nos permiten

¹⁷⁴ Sen, A. (2000). Op. Cit., p. 331.

¹⁷⁵ Esencialmente explica estos argumentos en Marina, J.A. (2010). Op. Cit., pp. 178-180.

buscar el espacio del concepto de IC dentro de la teoría del desarrollo humano, esencialmente, desde las aportaciones de Sen y Nussbaum. Con posterioridad, en el siguiente apartado y con la intención de hacer un ejercicio de concreción mayor, vamos a describir algunos ejemplos en que pretendemos hacer posible dicha articulación del concepto de IC.

2.3.3 Articulación del concepto de IC en un modelo de ámbitos de capacidades senianas.

En esta tarea de articular la idea de IC en un modelo de capacidades en el marco del desarrollo humano, vamos a empezar con la siguiente declaración de intenciones: La IC debe, en primer lugar, valorarse en función de si aumenta o minimiza las capacidades de los individuos para desarrollar la vida que tienen razones para desear (es decir, si maximiza su inteligencia individual y sus *capacidades*). En segundo lugar, debe observarse con respecto al desarrollo de las interconexiones e intersubjetividades participadas, es decir, el desarrollo de los beneficios para la propia intersubjetividad grupal como fin. Aquí contemplamos tanto la dimensión de cómo contribuyen las personas a dicha intersubjetividad (esto implica observar la capacidad de participación de las distintas personas en la misma), como las valoraciones sobre indicadores de la propia IC, donde nos van a aparecer, por ejemplo, los significados sobre las relaciones e interconexiones entre ciudadanos, la interculturalidad, la cohesión social, el capital social, la creación de ambientes y organizaciones que predisponen a ocurrencias *deseadas* y *participadas*, las organizaciones inteligentes o estúpidas (Marina, 2010, p. 87), el respeto hacia los *bienes compartidos*, los procesos de construcción conjunta del conocimiento, la confianza...

Dicho esto, vamos a aportar una serie de ideas que irán traduciendo el uso de dicho concepto en este marco de capacidades.

Como hemos anticipado antes, consideramos que no se puede ser libre sin saberse inmerso en dicha IC y sin poder contribuir a la transformación de la misma. Dicha inteligencia es, además, instrumento para el desarrollo porque puede potenciar o frenar las capacidades individuales y, con ello, puede favorecer o minimizar la libertad. A partir de aquí y teniendo presente las distintas fuentes de información (documentos de organismos oficiales, artículos de grupos interesados, la visión de los propios participantes, etc.), nos

planteamos las siguientes cuestiones: ¿El programa Erasmus influye en la toma de conciencia de dicha intersubjetividad por parte de los participantes en el mismo? ¿En qué medida? ¿Presta atención a la contribución que pueden hacer dichos ciudadanos al escenario de la IC, hacia la participación en la misma? ¿Aumenta las intenciones de participación de dichos alumnos en cuanto a la transformación de la propia realidad en la que viven? ¿Aumenta sus posibilidades de participación en la sociedad civil? ¿Genera la creación de grupos interconectados que favorecen el desarrollo de intersubjetividades maximizadoras de las inteligencias individuales, o por el contrario tiende a la creación de grupos culturales y organizaciones que minimizan las posibilidades de los componentes? ¿Cambia las prioridades de los participantes en cuanto a necesidades del contexto social? ¿Cambia su percepción de la realidad social en la que están inmersos? ¿Cómo capacitan con su influencia dichos implicados a la IC del grupo al que pertenecen? ¿En qué medida aportan cambios a la misma? ¿Pretenden perseguir una IC que fomente las libertades? ¿Se sienten libres en dicha contribución? ¿Aumenta sus posibilidades de percepción de la realidad conjugando distintas formas colectivas de interpretar dicha realidad? ¿Integra valores considerados positivos para favorecer la igualdad en cuanto a capacidades? Como vemos, se trata de una serie de cuestiones que no podremos responder a través de la presente investigación (aunque sí observar manifestaciones relacionadas), pero el hecho de plantearlas nos permite augurar la línea argumentativa que estamos desarrollando. Nos permite comprender cómo pretendemos valorar las capacidades dentro de dicha IC.

Otra idea en la que nos queremos detener aquí es aquella relacionada con la movilidad y flexibilidad de la siempre inacabada IC. Aquí, en cuanto a capacidad, no la planteamos solo como una herramienta de evaluación, sino como una estrategia educativa. Una educación que tenga en cuenta la idea de libertad de Sen analizará el punto de partida de cada individuo, su situación inicial a nivel de origen social, económico, salud, etc., e intentará aumentar sus posibilidades reales de ser libre para elegir funcionamientos y alcanzar logros. Pero para acometer dichos fines, habrá que considerar además la educación del colectivo, del tejido intersubjetivo de significados. Esto es así por dos razones fundamentales: en primer lugar, el desarrollo de la inteligencia individual a través de la educación requiere de dicha interacción, y de un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Este proceso, además, capacita a los individuos para el acceso consciente hacia dicha dimensión de los grupos humanos. Pero también, ese medio de grupos, ese contexto intersubjetivo en el que se desarrolla cada uno, es construido en

grupo y, por tanto, debemos mirar hacia el desarrollo de dicha construcción en sí. Aquí importan las características de la propia interconexión en sí, cómo contribuye al funcionamiento general, cómo promueve la participación, qué significados compartidos se desarrollan colectivamente e influyen en los componentes, cómo evoluciona en el tiempo, cómo transforma las tradiciones, cómo contribuye al éxito de todos los integrantes (ahora hablamos del propio ejercicio de llevar a cabo acciones educativas)...

Siguiendo este mismo argumento, vemos esa dimensión de flexibilidad con la que comenzábamos a analizar esta idea, es decir, la inteligencia colectiva del grupo está en constante cambio por la interacción de las inteligencias individuales. Dicha cualidad, a su vez, nos lleva a trascender el problema de la condición de universalidad de las propuestas descritas en otros apartados. Recordemos que esta era una de las principales críticas a la lista de capacidades de Nussbaum. En este sentido podríamos decir que aquí hablamos de un concepto como *procedimiento*, que aunque tiene una serie de fundamentos aceptados en forma de valores, una cultura con sus tradiciones diversas, una producción de capital social; presenta tanto la capacidad de recuperar capital cultural valioso y de nutrirse de otras herencias culturales, como la capacidad de transformar dichas tradiciones y someter dichos capitales a la reflexión y cambio constante. El capital social de un grupo, nación, sociedad, es distinto en cada entorno cultural pero, en cambio, todos presentan la herramienta de una IC. Desde este punto de vista, el concepto de inteligencia social supera las limitaciones de la crítica a las propuestas universales por dos razones fundamentales: en primer lugar, representa una realidad presente en cualquier grupo de humanos. En segundo lugar, supone una herramienta que permite adecuar conceptos valiosos en otros lugares (e incluso universalmente), permite adaptarse constantemente a la realidad histórica del momento, y a las características contextuales de cada colectivo, cuando la concebimos desde el punto de vista que hemos venido defendiendo, en el que se persigue que todas las personas puedan ser agentes activos en dicha dimensión. Son las personas como agentes las que realizan dicha transformación de la IC participando en ella. Por tanto, con la integración de este concepto en un modelo de capacidades, no estamos introduciendo un ideal de sociedad, un ideal de grupo, ni un ideal de capital social (como puede desprenderse de los listados de capacidades citados anteriormente), sino que estamos desarrollando una propuesta abierta en la que el objetivo es *empoderar* a las personas para la participación en dicha inteligencia colectiva, *empoderarles* para que desarrollen dicho capital social y cultural a partir de las características concretas de su

contexto físico y socio-histórico. En este sentido vemos un concepto mucho más cercano a la idea inicial de Sen que la las propuestas concretas de Nussbaum y Walker.

Como conclusión a esta última idea, es importante concretar aquí que usamos el concepto de IC por su gran operatividad como estrategia de *empoderamiento* de las personas, por las posibilidades que ofrece en cuanto al proceso de involucrar de forma consciente (y progresivamente) a las personas en el contexto de influencias en que éstas se desarrollan; porque supone una realidad asentada en la propia base biológica de los seres humanos (es una característica compartida de todos los grupos humanos); porque trasciende los sesgos culturales y visiones parciales de la realidad, dado que permite que en cada entorno sean los ciudadanos los que construyan la inteligencia colectiva desde su misma realidad. Por lo tanto, no se trata de dar recetas a nadie, sino de capacitar a la gente para que construyan conjuntamente su medio de recetas.

A partir de esta última reflexión, donde dejamos clara la flexibilidad del propio concepto, hemos de decir que dicha flexibilidad y, por tanto, dicha universalidad del ámbito de capacidad de la IC, lo es en cuanto a su reconocimiento y en cuanto a la conversión de las personas en *agencia* hacia la misma, pero no en cuanto al contenido concreto. Es en este punto en el que vamos a establecer conceptos que consideramos valiosos desde el propio entorno socio-histórico, físico y cultural en el que nos encontramos. Hemos anunciado en otros momentos que vamos a plantear una propuesta de capacidades en un entorno de país desarrollado. Con ello, lo que queremos decir es que nos van a interesar unas cosas y no otras. Aquí, por tanto, cuando rellenemos el ámbito de la IC de indicadores de capacidad más concretos (o capacidades concretas), nos estaremos posicionando en una serie de conceptos y de visiones de ser humano y de mundo. Estaremos haciendo una propuesta *interesada*, a partir de visiones que consideramos valiosas. Estaremos participando en el *debate público* que propone Sen. A partir de aquí, nuestro modelo de capacidad se establece como una propuesta inacabada abierta a la discusión, al proceso crítico, en que integraremos aportaciones de la propia Nussbaum, de Sen, de Marina, y de otros muchos autores. Aportaciones respecto a ideales de grupos y de formas de interacción entre seres humanos. Pero aportaciones también sesgadas por el contexto en que nos encontramos y por los propios intereses y limitaciones del que escribe estas palabras. En definitiva, estamos concretando en qué punto creemos que nuestro ámbito de capacidad de IC se debería considerar una propuesta universal (en la

generalidad del reconocimiento de su existencia y de la necesidad de *empoderar* a todas las personas para la participación consciente en la misma), y en qué aspectos supone una propuesta condicionada por la propia realidad y por una visión de ser humano y de mundo (cuando rellenemos dicho concepto de contenidos que consideramos valiosos sobre características de relaciones, capital social concreto, significados y valores predominantes, etc.). Ésta es la razón por la que, como veremos después cuando planteemos el modelo completo, no establecemos una propuesta acabada, se trata de un modelo en construcción, que será susceptible de variaciones solo por el hecho de moverlo de sitio, o de intentar aplicarlo, o de ser leído por otros.

Otra idea que vamos a relacionar directamente con este ámbito de capacidades es la del desarrollo del lenguaje. Esta idea de lenguajes está directamente relacionada con la inteligencia social, y puede suponer una estrategia práctica a la hora de capacitar a las personas para participar en la misma. Aquí vamos a recurrir de nuevo a Marina cuando nos dice lo siguiente: “El lenguaje es lo que permite el paso de lo inconsciente a lo consciente”¹⁷⁶. Si esto es así, dentro del ámbito de capacidades de la IC debemos contemplar la valoración de la misma con respecto a la potenciación sobre dicho desarrollo del lenguaje: ¿Cómo contribuye una determinada inteligencia colectiva en cuanto al desarrollo del lenguaje de las personas inmersas en la misma? ¿A quiénes beneficia dicha contribución? ¿Persigue desarrollar en todos dichas habilidades de lenguaje y comunicación? Pero además, en este proceso, tal y como nos advierte Marina (Marina, 2008, pp. 81-82), debemos mirar hacia la complejidad de dichos procesos lingüísticos en que vemos tanto un lenguaje externo que nos permite comunicarnos hacia afuera, con los demás, que nos permite participar de dicha intersubjetividad, pero también un lenguaje interno, que es el que nos permite tomar consciencia (progresivamente) de lo que percibimos, de la construcción de la intersubjetividad que, a su vez, condiciona nuestra base subconsciente y con ello nuestras propias ocurrencias. Por tanto, el hecho de incorporar dentro de este ámbito indicadores sobre el lenguaje y su poder en cuanto a *capacitador*, es porque interviene de forma directa sobre los procesos de *empoderamiento* de las personas dentro de la IC. Aun así, dada la necesidad de articular un modelo que delimite claramente los ámbitos y capacidades a evaluar, veremos cómo, en realidad, la mayor parte de las capacidades relacionadas con el lenguaje se integran en otro ámbito.

¹⁷⁶ Marina, J.A. (2008). Op. Cit., p. 80.

Por tanto, solo veremos aparecer el lenguaje en el ámbito de capacidades relacionadas con la IC en algunos aspectos como, por ejemplo, la aparición de significados.

Otros conceptos que vamos a analizar aquí son aquellos relacionados con la propia construcción inconsciente de los seres humanos por la simple condición de estar juntos, el enriquecimiento mutuo entre personas a través de la percepción que permiten sus neuronas espejo, solo por el hecho de estar presentes unos ante otros. Cuando leíamos las aportaciones de Iacoboni nos venían a la mente producciones narrativas (en este caso películas concretas) como Avatar o E.T. La razón era la siguiente: en la primera de las dos películas se describe un mundo en que la diversidad de sus criaturas forma parte de un todo. Dichas criaturas tienen la capacidad de conectarse mentalmente entre sí y en dicho proceso está muy presente la idea de presencialidad, de interacción directa. En el segundo caso, se describe la relación entre dos seres totalmente distintos, que se interconectan hasta el punto de que si uno enferma el otro siente su mismo sufrimiento. Aquí también es trascendental la presencia, al menos en el camino hacia dicha conexión. Las dos nos parecen ejemplos (metafóricos) de esa interconexión que permiten las neuronas espejo. Como en muchas ocasiones, la propia imaginación narrativa ha ido adelantándose, abriendo puertas, ya hay personas que intuitivamente describen relaciones e interconexiones propias de una estructura biológica base como la que constituyen las propias neuronas espejo, antes incluso de conocer de su existencia. El hecho de incorporar estos ejemplos, y de relacionarlos con las aportaciones anteriores de la neurociencia, nos acerca a esa idea de que los seres humanos necesitamos de la presencia de los demás para darnos cuenta de lo que sienten, la relación nos permite interconectarnos y el aislamiento dificulta nuestro acceso a dicha intersubjetividad. La relación directa puede, por tanto, aumentar la consciencia sobre la realidad de otra persona, sobre la realidad de las consecuencias de los propios actos, pero no solo eso, nos permite desarrollarnos como seres humanos. A partir de aquí nos preguntamos: ¿Deberíamos intentar favorecer la cercanía, la presencialidad, la interacción en un mismo espacio físico de la mayor diversidad posible para fomentar el desarrollo de una base subconsciente del individuo rica, flexible, que maximice sus posibilidades de inteligencia? Ampliar las relaciones con personas distintas en cuanto a edad, sexo, religión, origen socio-económico, nacionalidad, experiencia, condiciones físicas, etc. ¿Contribuye dicho enriquecimiento a través de las neuronas espejo? Como ya hemos dicho, consideramos que un entorno de relaciones violentas puede hacer que los individuos desarrollen conductas contrarias a la propia

empatía usando como base esas mismas neuronas y que, por tanto, es importante que nos planteemos la calidad de los entornos relacionales. Por esta misma razón, consideramos que, por el mismo proceso, ampliar la diversidad de las relaciones puede ampliar además las visiones y posibilidades de elección, de interpretación, de ocurrencias, etc.; y, con ello, el potencial de libertad de las personas en la medida en que tomen progresivamente consciencia de dichos procesos. Aquí, una persona limitada a unas relaciones con pocas personas, en el mismo entorno, con pocas experiencias de diversidad, puede ver mermadas sus capacidades en cuanto a elección de formas de vida, de posibilidades de decisión, de probabilidades de participación en la inteligencia colectiva, de capacidades de comprensión y de comunicación con otros seres humanos. No queremos caer en el error de plantear aquí de forma exacta qué papel tienen los medios de comunicación en este proceso, o las nuevas tecnologías, ni de qué entornos exactos son más favorecedores, por ejemplo. Solo queremos resaltar la idea de que en el camino para el *empoderamiento* de las personas en la IC, van a ser fundamentales las relaciones presenciales de interacción y la diversidad de dichas interacciones.

A partir de lo anterior, en ese proceso de impregnación unos de otros, podríamos plantear miles de cuestiones de corte educativo. Dado que profundizar en estos aspectos sobrepasaría nuestras intenciones en el presente trabajo, vamos a aportar un concepto que consideramos clave para dichas interacciones. Aquí, a través de Joan Carles Melich, encontramos una diferenciación clara entre lo que supone el *ejemplo* y el *testimonio* en un proceso de impregnación mutua (en un proceso de interacción educativa). Creemos que el término *testimonio* es mucho más compatible con la idea de libertad de Sen, con la idea de analizar conscientemente la realidad de Nussbaum a través de la *razón práctica* y con la idea de IC de Marina. Al respecto, Melich comenta lo siguiente:

“Creo que el ejemplo es la perversión del testimonio. El que da ejemplo se pone a sí mismo como modelo. Dice: “hazlo como yo”. En el momento de dar ejemplo el que queda valorizado es el “yo” del modelo. En la acción de testimoniar, en cambio, resulta mucho más importante la experiencia y, sobre todo, la revisión de la experiencia por parte del que la recibe”¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Melich, J.C. (2002). Op. Cit., p. 109.

Por una parte vemos cómo el testimonio, como estrategia educativa, huye de la concepción de una mera transmisión de conocimientos. Huye de la reproducción de las personas a partir de lo existente. Reconoce la singularidad del otro, como apuntaba Arendt y, con ello, reconoce el hecho de que cada persona aporta siempre algo distinto, por lo que la educación no puede ser un acto de reproducción. Por otra parte, como vemos, el testimonio es mucho más compatible con el reconocimiento de la libertad de cada persona. El que da testimonio ofrece sus vivencias, ofrece su experiencia a otros, pero el que decide aprovechar una u otra experiencia, o el que decide transformarla, adaptarla, transfigurarla, es el receptor de dicho testimonio. Por tanto, este concepto es altamente compatible con esa idea de expansión de las libertades individuales.

Con respecto a la idea de IC, recordemos que, según nos decía Marina, no se trata de la inteligencia que regula las relaciones entre personas, sino la que surge de dichas relaciones. Se trata de una idea de construcción conjunta y participada en la que el testimonio encaja perfectamente. No hay un modelo preestablecido a ser copiado por los que “participan”, sino que hay testimonios entre personas a través de los cuales dichas personas se capacitan (progresivamente) a ellas mismas, y los propios grupos desarrollan dichas capacidades compartidas en la línea de aumentar las libertades y de acercarse a los funcionamientos deseados desde la agencia.

Además, vemos cómo el testimonio deja espacio para ese proceso de intervención consciente del que recibe la experiencia. Se permite el análisis sobre la propia experiencia, que supone el foco en el que se localiza la atención en el proceso. Aquí podemos integrar aquellas aportaciones de la visión de Nussbaum en que los individuos, a partir de la *razón práctica*, analizan conscientemente dicha experiencia, lo que les permite profundizar en la misma, apropiarse de ella conscientemente desde el lenguaje, articularla para sus propias intenciones, trascenderla, mejorarla...

Por último, vamos a centrarnos en la idea de intersubjetividades maximizadoras de las inteligencias individuales o minimizadoras de las mismas. Recordemos aquel punto en que hablábamos de una idea *interesada*, una propuesta ética, en que nos posicionábamos en unos conceptos y no en otros. Aquí pretendemos completar la idea de IC con nuestra participación como ciudadanos en el debate público de Sen. Por ello, vamos a describir las claves de una IC que nosotros consideramos valiosa por su contribución a las libertades

individuales (al desarrollo de las inteligencias individuales desde la educación) y al desarrollo de grupos inteligentes.

Si aceptamos que una IC negativa nos lleva a sociedades estúpidas que empobrecen a las personas que las componen y que una IC positiva nos lleva a sociedades inteligentes que hacen precisamente lo contrario (Marina, 2010, p. 92), ¿qué características fundamentales debería tener una IC positiva?

Ya hemos estado viendo características en este sentido como, por ejemplo, la distinción entre ejemplo y testimonio, el *empoderamiento* de cada persona como *agencia*, la estimulación en cuanto a la riqueza de los lenguajes, así como la riqueza de los contextos relacionales. Es decir, una IC que mejora las inteligencias individuales, favorecerá relaciones basadas en el testimonio y no en el ejemplo, contribuirá al desarrollo de las libertades individuales fomentando la participación activa y consciente de *todas* las personas en el contexto social y, a su vez, les permitirá ser agencia transformadora de dicho contexto social tanto en grupo como individualmente. Facilitará el acceso de todas las personas a los lenguajes y a las habilidades comunicativas como estrategia para desarrollar los procesos anteriores. Promoverá las relaciones ricas en cuanto a diversidad, la proliferación de contextos enriquecedores, con distintas visiones de las cosas, con distintas circunstancias, con personas diversas (considerará la diversidad fuente de enriquecimiento). Pero además, y como hemos estado anunciando, no podrá estar desprovista de la ética ni de valores fundamentales. Estos valores pueden ser aquellos testados en la experiencia que proponía Sen, o aquellos intuitivos que proponía Nussbaum. Pero, en esencia, el hecho en sí no es qué valores concretos vamos a resaltar (dado que presentamos esta propuesta como un modelo inacabado), sino que dicha visión de IC debe contar con unos ideales éticos. En este sentido, una IC positiva evitará la atomización de los ciudadanos y se alejará de una idea de individuo egoísta que actúa siempre por el propio interés. Generará, progresivamente, instrumentos culturales (cada vez más potentes) para perseguir la mentira, la corrupción, el fraude, la desconfianza, la competitividad extrema, las desigualdades en cuanto a capacidades. Evitará situar la identidad del grupo, la de pertenencia a un colectivo, sobre la identidad individual; evitará la manipulación y la proliferación de estrategias de control de masas; evitará artificios culturales que facilitan la tolerancia sobre las situaciones injustas para algunas personas; evitará progresivamente la inconsciencia en las decisiones individuales y colectivas. Por

otra parte, dará cabida a herramientas fundamentales como la razón práctica, el espíritu crítico, la empatía, la solidaridad, la interacción presencial, la construcción conjunta del conocimiento, la imaginación narrativa. Favorecerá proyectos creativos, transformadores, y participados. Permitirá el desarrollo de *organizaciones inteligentes*¹⁷⁸. Organizaciones que establecen dinámicas de aprendizaje constante, que se preocupan por el desarrollo de todas las inteligencias individuales. Es decir, dichas organizaciones aprovechan mejor el *capital humano* (desde una visión utilitarista) en cuanto al beneficio colectivo pero, además, están preocupadas, como fin en sí, del desarrollo de cada inteligencia individual y persiguen capacitar a cada miembro (*capacidad humana*) para el desarrollo de la vida que tiene razones para valorar. De este modo, el fracaso o el éxito de la organización puede serlo tanto en cuanto a los beneficios colectivos, como en relación a los logros individuales buscados por cada miembro del grupo. Persigue, por tanto, el desarrollo de las libertades individuales.

Por último, una IC de estas características estará basada en una visión de interculturalidad más que de multiculturalidad. Tal y como hemos expuesto en párrafos anteriores cuando nos aparecía dicho concepto y lo relacionábamos con las aportaciones de Pretceille, el concepto de multiculturalidad se queda en el reconocimiento de la presencia de distintos grupos culturales. Dicho reconocimiento, aunque parta de la base del respeto a la libertad de distintas culturas coexistentes, se aleja de los conceptos expuestos en estos últimos párrafos. En primer lugar, resulta un concepto estático que habla de grupos con una cierta idea de homogeneidad, con lo que olvida la diversidad individual. En segundo lugar, ancla la percepción de las distintas culturas en rasgos concretos que se mantienen como características estables para la descripción de un grupo, lo que se contradice con la visión de IC flexible y cambiante por la participación constante de las distintas inteligencias individuales. En tercer lugar, frena la idea de transformación y las posibilidades de incorporar herramientas como la razón práctica, la construcción conjunta del conocimiento o la participación crítica. Y en cuarto lugar, no favorece la interacción ni el enriquecimiento mutuo en ese proceso de impregnación de la diversidad al que hacíamos referencia.

¹⁷⁸ Concepto utilizado por el propio Marina en muchas ocasiones, por ejemplo, en Marina, J.A. (2008). Op. Cit., p. 141.

Por el contrario, una visión intercultural parte de la realidad de la existencia de la diversidad, pero entiende que por el mero hecho de la interacción, las personas generan cultura común a partir de dicho momento sociohistórico (hay un reconocimiento de la singularidad individual). Una IC con una visión intercultural favorecerá las relaciones entre las personas diversas en el camino hacia la creación de proyectos comunes participados. En este camino, cualquier realidad nueva venida o nacida, implicará un cambio. Por tanto, en nuestro caso, una visión intercultural será más propia de una IC positiva, en el sentido de desarrollar una propuesta ética hacia los objetivos mencionados anteriormente.

Antes de abandonar el presente apartado debemos recordar que nuestras intenciones en el mismo eran las de incorporar el concepto de IC como estrategia para articular, dentro de un modelo de capacidades, esa dimensión de las capacidades colectivas. Pero también como ejercicio de acercarnos a la realidad socio-histórica en la que estamos inmersos, para establecer unas estrategias capacitadoras que permitan dicho desarrollo de libertades pretendido por Sen.

2.4 Las competencias más valoradas en el ámbito laboral actual.

Aunque no forma parte de nuestros objetivos analizar en profundidad las competencias más demandadas en el mercado laboral actual, dado que, como veremos con posterioridad, introducimos entre nuestro modelo de capacidades algunas de las habilidades propias de dicha inserción laboral o de fomento del empleo y desarrollo profesional, vamos a hacer una breve introducción de qué se está demandando en este sentido desde los empresarios y desde los organismos oficiales.

Como hemos anticipado en el capítulo donde abordamos la documentación oficial sobre el programa Erasmus y la evolución del Espacio Europeo de Educación Superior, el término *competencia* es el usado en estos momentos por la Unión Europea. También hemos visto cómo el interés sobre la Formación Superior se ha ido ligando en el marco europeo a la idea de *empleabilidad*, con la intención de responder a las necesidades del mercado y a través de una economía basada en el conocimiento. Hay una fuerte intención en los últimos años, en dicho marco, de acercar la formación universitaria a las necesidades del mercado y, por ello, se habla de *capital humano* como motor del

crecimiento económico, localizándose dicha tendencia en esa visión utilitarista de la que hablábamos en párrafos anteriores. A partir de aquí, las distintas acciones formativas se van a centrar en desarrollar dichas *competencias*. En relación a lo anterior, encontramos evidencias claras entre la normativa comunitaria en que se definen dichas competencias y se vinculan de forma directa a la Formación Superior. A continuación recogemos una cita concreta de los propios organismos comunitarios:

“Las competencias clave, en tanto que combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento. Estas competencias comportan un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación. Puesto que todos los ciudadanos deberían adquirirlas, la presente Recomendación propone a los Estados miembros una herramienta de referencia para asegurar que dichas competencias clave se integren plenamente en las estrategias e infraestructuras de los Estados miembros y, particularmente, en el marco del aprendizaje permanente.”¹⁷⁹

En esta línea vamos a ver cómo surgen un buen número de organismos, locales y a escala comunitaria, con la intención de comparar los resultados de las distintas universidades en cuanto a su contribución a dichos fines. Por su parte, también hemos visto cómo dichas intenciones –en este caso las relacionadas con el establecimiento de los organismos mencionados- aparecen entre la documentación europea aportada y muy ligadas al programa Erasmus. Hay una tendencia a la unidad del EEES, que permita tanto la movilidad pretendida, como la posibilidad de comparar las distintas universidades. Hay, en definitiva, un acercamiento de la universidad a la lógica del mercado. En este camino, las universidades están entrando en un proceso de competitividad entre ellas, en el que pretenden aumentar sus niveles de rendimiento en cuanto a fomento de la *empleabilidad*, en cuanto a niveles de competencias de sus titulados y en referencia a su imagen al

¹⁷⁹ Definición apuntada en el acto en que se aprueba: Parlamento Europeo y Consejo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 394, de 30 de diciembre de 2006. Recuperada de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm (Consultado el 24-05-2014).

respecto. En un estudio de la ANECA de Alonso, Fernández & Nyssen, de 2009¹⁸⁰ sobre la visión por parte de los *empleadores*¹⁸¹, estudiantes y organismos oficiales a través de la correspondiente documentación, se describe dicho proceso de la forma siguiente:

“Las directrices que guían la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) explícitamente valoran muy positivamente el hecho de que, para ampliar el propio conocimiento y mejorar su actuación, las instituciones, no sólo recopilen, analicen y utilicen información de sí mismas, sino además, que sean capaces de compararse con otras organizaciones similares dentro y fuera de dicho entorno.

En este sentido, la comparabilidad en ámbitos internacionales, nacionales o locales y sus expresiones más extendidas, difunden “una nueva imagen de la geopolítica internacional del conocimiento” y de los recursos humanos que lo encarnan, que se integra sin dificultad en el nuevo discurso de la educación”¹⁸².

Por otra parte, y siguiendo lo anunciado anteriormente, se parte de la idea de que existe una gran desconexión entre lo que demandan las empresas, así como los propios titulados, y las acciones formativas de las universidades. A partir de aquí, se abre un creciente condicionamiento de la actividad de la Educación Superior a las demandas del propio mercado y del desarrollo económico. Siguiendo con el estudio citado, se nos dice lo siguiente:

“Bien por la propia dinámica del «mercado universitario» internacional de empleo y ciencia, la cual evoluciona en bastante sintonía con el sistema económico dominante, bien por la dependencia presupuestaria de las universidades de las administraciones públicas (en representación de la sociedad), lo cierto es que resulta cada vez más ineludible para dichas universidades atender a las demandas provenientes de un entorno

¹⁸⁰ Alonso, L.E., Fernández C.J. & Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

¹⁸¹ Hemos usado este término porque es el que utilizan los propios autores para referirse, en este caso, a aquellos que emplean a estudiantes universitarios. En otras ocasiones nosotros usaremos el término: “empresarios” o, más concretamente, “demanda empresarial”, como aquello que se demanda desde las empresas a la hora de contratar a un nuevo trabajador.

¹⁸² Ibidem, p. 62.

que amplía sus fronteras, y bajo unos parámetros, más o menos ajenos, que, aun siendo respetuosos con la autonomía universitaria, a la postre devienen en determinantes”¹⁸³.

Ambas ideas se apoyan en la base de que, cada vez con más fuerza, las universidades se consideran un motor en el desarrollo económico. Recordemos cómo veíamos esta misma tendencia entre la documentación europea analizada, incluso hasta el punto de vincular las reformas universitarias a la estrategia 2020 de la Unión Europea en la búsqueda de la propia recuperación económica.

Ante lo dicho, no podíamos olvidar, dentro de nuestra visión de *capacidades*, este marco de tendencias en el que nos encontramos. Aquí, por un lado, queremos aportar estas informaciones como parte de la realidad contextual a la que nos dirigimos. Es decir, Europa, como vimos en otros apartados, camina en esta dirección e impregna las acciones de la Formación Superior (como es el caso de Erasmus) de esta filosofía o visión de mundo (o *civilización*). Pero, por otro lado, pretendemos identificar algunas de estas competencias para integrar dicha concepción en nuestro modelo de capacidades, aunque en nuestro caso van a estar sometidas al fomento de las libertades de los ciudadanos. Es decir, dado que en el proceso de desarrollo de la libertad de una persona hacia el proyecto de vida que tiene razones para valorar, se precisa de ciertas capacidades en cuanto adaptación al entorno en el que se está (aunque de fondo siempre esté dicha visión de transformación), consideramos también necesario calibrar qué se pide hoy en día desde dicho entorno laboral, para aumentar las capacidades de los ciudadanos en cuanto a la posibilidad de elegir entre distintas oportunidades laborales. Dicho esto, queremos dejar claro que no consideramos positiva la tendencia descrita, precisamente, por lo explicado en apartados anteriores, en que diferenciábamos el concepto de *capital humano* del de *capacidad humana*. Recordemos que la gran diferencia entre ambos era que, para el segundo, las libertades del propio individuo son un fin en sí, independientemente de la utilidad que estas puedan tener para el mercado. Es decir, nuestra principal crítica a la tendencia utilitarista que está tomando la Educación Superior europea, se centra precisamente en que en dicho proceso no se consideran las personas y sus libertades como fin, y en que no queda clara la idea de equidad (recordemos que, como en el caso de Sen,

¹⁸³ Ibidem, p. 17.

defenderemos una igualdad en cuanto a capacidades reales de todos los ciudadanos para desarrollar el proyecto de vida que consideran valioso).

En definitiva, el uso determinado que vamos a hacer de estas competencias se concreta en que, dado que para el aumento de las libertades de cada persona se va a precisar de herramientas efectivas para dicho desarrollo a nivel profesional, así como para su adaptación a la realidad contextual (aunque nosotros consideremos al ciudadano como un potencial transformador), no podemos renunciar a dichas necesidades porque esto mermaría sus libertades desde un punto de vista de capacidades senianas.

Pero, por otra parte, aceptar esta realidad no impide que tomemos distancia de las tendencias anunciadas. Al respecto, en el propio estudio citado se añade lo siguiente:

“A la vista de estas circunstancias, el caso europeo podría ser entendido como un ejemplo paradigmático de condicionamiento instrumental en la evolución, desarrollo y concreción de las políticas de Educación Superior que comienzan su andadura. Dicha concreción, en forma de competencias clave, marcos de calificaciones y titulaciones reformuladas da así un claro giro utilitarista hacia un reconocimiento en plena redefinición”¹⁸⁴.

A partir de lo dicho, y siguiendo este mismo estudio, nos encontramos con que:

“La cuestión que los investigadores nos planteamos entonces es si el problema está en la universidad únicamente o, lo que es más probable, en un contexto laboral de economía de servicios desindustrializada en el que la apuesta por el trabajo cualificado y de calidad no ha sido hasta hoy, precisamente, la norma. Está por ver, además, que la nueva formación por competencias tal como está planteada en la actualidad sea la respuesta acertada a un problema tan profundo como es el de las expectativas fallidas de los jóvenes españoles”¹⁸⁵.

Es decir, no podemos olvidar que, aunque vamos a recoger algunas ideas concretas a partir de dichas *competencias*, somos conscientes de que centrando la atención solo en la

¹⁸⁴ Ibidem, p. 83.

¹⁸⁵ Ibidem, p. 114.

Formación Superior como estrategia para la reactivación del mercado, supeditándola así a dicho fin último, se están pasando por alto otras realidades que requieren de dicha capacidad de transformación de los ciudadanos a partir de su participación en la sociedad. Es por ello por lo que, para nosotros, solo serán importantes dichas competencias generales en un ámbito concreto de nuestras capacidades, como un punto más, y en un sentido distinto, dado que persiguen las libertades de la persona (de todas las personas), además de su contribución utilitarista al desarrollo económico colectivo.

A partir de aquí, vamos a nombrar una serie de competencias que se advierten como fundamentales por parte de los empresarios y organizaciones que contratan. Sin abandonar el estudio anterior, ya podemos anticipar unas cuantas, como: las habilidades sociales, la capacidad de trabajo en equipo, la inteligencia emocional, el liderazgo y el manejo del estrés (Alonso et al., 2009, pp. 117-141). Como vemos, se trata de una serie de habilidades que no tienen porqué contradecirse con nuestra visión de capacitar a todas las personas en el desarrollo de sus libertades.

En esta intención de recopilar dichas competencias más señaladas, vamos a detenernos ahora en estudios concretos a partir de algunas de esas agencias regionales de evaluación. Aquellas agencias centradas en evaluar el rendimiento de las universidades en cuanto a su contribución al empleo de los jóvenes y en cuanto a la respuesta a las necesidades del mercado.

Para ello, en primer lugar, vamos a citar en el cuadro 12 una clasificación utilizada por el OPAL¹⁸⁶ de la Universidad de Valencia, a través de la cual se lleva a cabo dicha evaluación.

Cuando analizamos dicho estudio se observa cómo hay una cierta paridad o equilibrio, en cuanto a la importancia otorgada a cada una de dichas competencias desde el mercado laboral. En cambio, podemos destacar algunas de ellas como las más valoradas,

¹⁸⁶ Clasificación utilizada, entre otros, en González, V., Gamboa, J., Espejo, B., Gracia, F. & Yeves, J. (2011). *Segundo estudio de las características y demandas, de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de la Provincia de Valencia 2011*. Recuperado del sitio de Internet OPAL de la Universidad de Valencia: http://www.fundacio.es/ficheros/recursos/1362566653_presentacion_empleadores2_final.pdf (Consultado el 10-12-2013).

como son: la de asumir responsabilidades, la del trabajo en equipo o la de los conocimientos informáticos.

Cuadro 12: *Competencias relevantes para los empleadores¹⁸⁷ en titulados universitarios según el Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universidad de Valencia.*

Competencias Genéricas Cognitivas	Competencias Genéricas de Gestión
Resolución de problemas Creatividad Análisis crítico Obtener, analizar y organizar información Transferir la teoría a la práctica Actualización conocimientos, técnicos, habilidades. Identificar nuevas oportunidades	Negociación Capacidad para dirigir Toma de decisiones Planificación y gestión de tiempo y recursos Motivar a otros
Competencias Genéricas Actitudinales	Competencias Genéricas Interpersonales
Gestionar la presión Definir e identificarse con los objetivos Asumir responsabilidades Adaptación a cambios y flexibilidad Iniciativa personal Orientación al cliente	Habilidades sociales Trabajo en equipo Comunicación oral y escrita Trabajar con personas de diferente procedencia
Competencias Instrumentales	Competencias específicas
Informática Lenguas	Dominio de las competencias y técnicas propias de la titulación

Fuente: elaboración propia a partir de González, V., Gamboa, J., Espejo, B., Gracia, F. & Yeves, J. (2011). *Segundo estudio de las características y demandas, de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de la Provincia de Valencia 2011*. Recuperado del sitio de Internet OPAL de la Universidad de Valencia: http://www.fundacio.es/ficheros/recursos/1362566653_presentacion_empleadores2_final.pdf (Consultado el 10-12- 2013).

En segundo lugar, vamos a hacer referencia a un informe del ICE de la Universidad de Zaragoza, dedicado al mismo proceso¹⁸⁸. Este estudio con el nombre de *Competencias*

¹⁸⁷ De nuevo hemos utilizado este término porque es el usado por los propios autores del estudio.

¹⁸⁸ ICE de la Universidad de Zaragoza (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Recuperado del sitio de Internet ICE de la Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf> (Consultado el 10-12-2013).

genéricas y transversales de los titulados universitarios, representa otro ejemplo de lo dicho en párrafos anteriores. Es decir, supone un ejemplo del proceso al que se están sometiendo las universidades en el marco del EEES en que, éstas, cada vez más, serán valoradas a partir de su contribución al desarrollo de las competencias demandadas¹⁸⁹.

Aquí, nos aparecen distintas clasificaciones de competencias que coinciden en muchas ocasiones con las expuestas en el cuadro 12. Por ejemplo, se hace referencia a una clasificación de la Universidad de Murcia diciendo lo siguiente:

“El trabajo revela que en casi el 100% de las veces las competencias son muy valoradas en las empresas en los agredados, entre ellas se destacan las siguientes: trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio, iniciativa, capacidad de resolución de problemas, autonomía, comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público, orientación hacia el cliente externo o interno y habilidades sociales”¹⁹⁰.

Con posterioridad se añaden en otro nivel de importancia la creatividad, la capacidad de organización y planificación, y el liderazgo.

En el mismo informe se recogen muchos otros estudios en esta misma línea. En concreto, vamos a resaltar uno de la Universidad Carlos III, en el que se recogían las siguientes capacidades dispuestas por orden de importancia según la muestra compuesta por más de 300 empresas: capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo y cooperación, responsabilidad en el trabajo, actitud positiva y optimismo, flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos, orientación al cliente y resolución de problemas¹⁹¹.

Como vemos, aparecen habilidades muy centradas en el propio individuo, por la propia lógica del mercado en cuanto a selección de personal. Pero también es destacable el hecho que aparezcan entre las competencias más destacadas aquéllas relacionadas con la capacidad de socialización, comunicación, trabajo conjunto (aunque como habilidades individuales). Es decir, hay una fuerte presencia de la dimensión social aunque localizada

¹⁸⁹ Estudio multidisciplinar en que intervienen distintos autores, concretando diversas dimensiones de dicho proceso como: las demandas de las empresas, las demandas de los titulados, la opinión de los profesores universitarios, etc.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 15.

¹⁹¹ Ibidem, p. 17.

en el individuo y exenta (*a priori*) de todos aquellos elementos de tipo ético. Vemos reflejado un pragmatismo mercantil en que la demanda de unas habilidades concretas debe guiar la acción formativa universitaria. En esta tendencia se detectan pocas o ninguna competencia directamente relacionadas con la capacidad de transformación del entorno, ni con la propia satisfacción de las aspiraciones de las personas (si se reflejan, lo hacen en referencia al hecho de alcanzar un empleo), ni con valores que, en principio, podrían ser muy útiles en el entorno laboral, como la honradez, sinceridad, solidaridad, empatía, espíritu crítico, etc.

En tercer lugar, en el ámbito más específico de las publicaciones de investigación, también encontramos multitud de ejemplos, como en este caso, un estudio de Ruiz & Molero, desde la Universidad de Jaén, titulado: *Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios*¹⁹². En este estudio, en que se toma como referencia una clasificación de Echeverría, Isus & Sarasola de 1999, se dividen las competencias en técnicas, metodológicas, participativas y profesionales.

O, por ejemplo, un estudio de Gil, Álvarez, García & Romero, de la Universidad de Sevilla¹⁹³ en el que se pretende avanzar en cuanto a la evaluación de los programas formativos de las universidades. En esta empresa, se pretende prestar atención a los propios profesionales en ejercicio una vez están titulados para valorar la calidad de dicha formación (utilidad de las competencias adquiridas y adecuación a las demandas profesionales).

Llegados a este punto, y una vez explicados los matices en cuanto al uso complementario de terminología propia de una visión utilitarista, y ya para finalizar el presente apartado, queremos remarcar la idea de que, para nosotros, las competencias demandadas desde el mundo laboral y desde la inercia del mercado en un momento sociohistórico determinado, serán contempladas desde uno de nuestros ámbitos de capacidad concretos. Es decir, dicha visión de competencias demandadas supone una parte

¹⁹² Ruiz, J. & Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón*, 62(1), 109-122.

¹⁹³ Gil, J., Álvarez, V., García, E. & Romero, S. (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral. *Bordón*, 61(3), 73-91.

de la realidad contemplada dentro del universo de capacidades y serán usadas como facilitadores del desarrollo humano centrado en las personas.

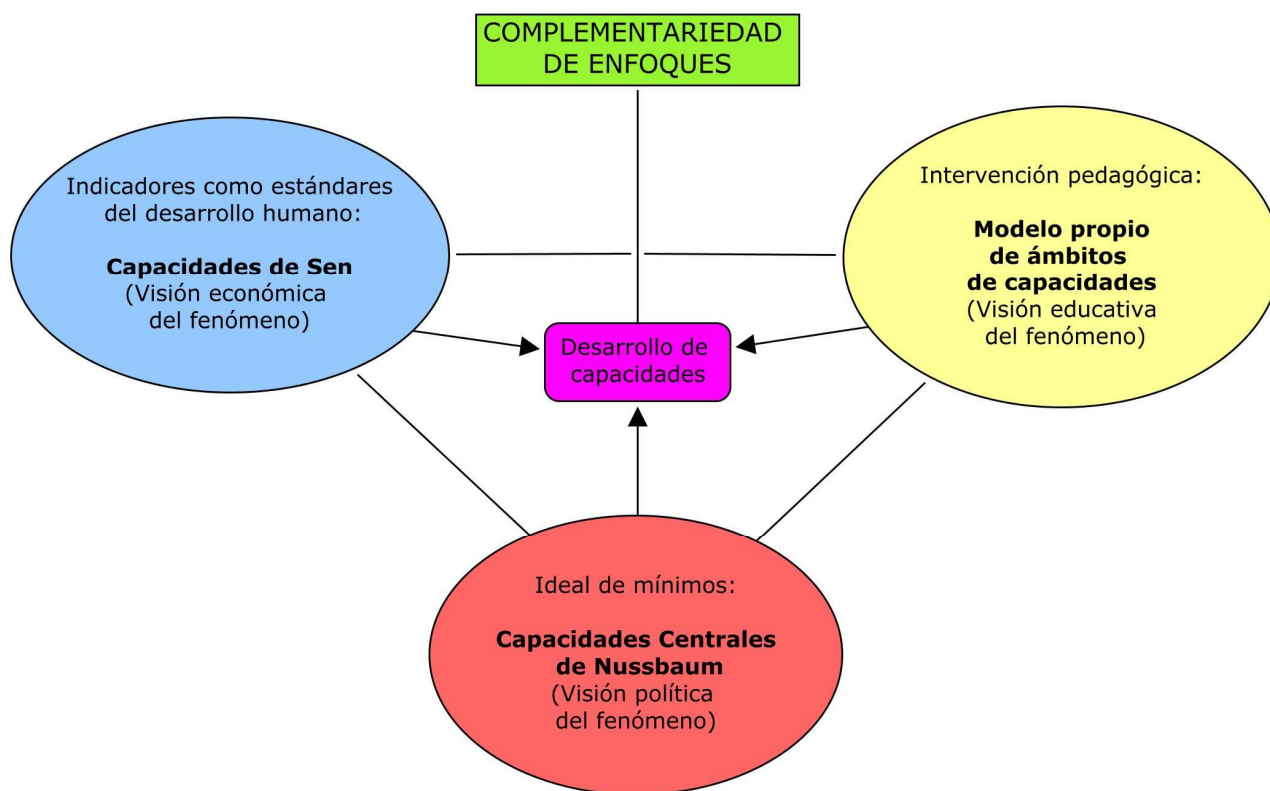
2.5 Una propuesta de ámbitos de capacidades.

En el presente apartado vamos a establecer nuestra propuesta de un modelo de ámbitos de capacidades desde el contexto de la educación. Para explicar dicha propuesta empezaremos abordando esa visión de complementariedad a la que hacíamos referencia en párrafos anteriores. Posteriormente, nos centraremos en nuestras limitaciones en dicho proceso de construcción de un listado de capacidades concretas. Y ya para finalizar, explicaremos el modelo en sí.

Dicho esto, vamos a empezar hablando de la complementariedad mencionada. Hemos utilizado este término tanto para integrar distintos conceptos, procedentes de distintos ámbitos y enfoques teóricos, como para articular distintas visiones del desarrollo y del modelo de capacidades. Es decir, por una parte, hemos integrado conceptos que, *a priori*, no están dentro de un modelo de capacidades como la propia Inteligencia Colectiva, el concepto de testimonio, las competencias demandadas desde el mundo laboral, etc. Dicho uso multidisciplinar (o al menos multidimensional) ya ha venido siendo abordado en párrafos anteriores. Pero, por otra parte, vamos a establecer una propuesta que no se erige como totalidad, sino que pretende ser una vía más en ese proceso del desarrollo de las capacidades senianas. Desde este punto de vista, consideramos que nuestra visión es una visión desde la educación y está totalmente condicionada por el ámbito del que parte y se desarrolla. Por tanto, vendrá a completar otras visiones como la de Nussbaum, a la que situaremos en un plano político, o la de Sen, a la que situaremos en el plano económico. Recordemos que la propuesta del listado de capacidades de Nussbaum partía como una iniciativa a ser integrada en las distintas constituciones de los diversos países. Se trataba de una propuesta que, como marco político ideal, debía inspirar las distintas políticas en cada entorno concreto. En el caso de Sen, la propuesta está muy enfocada a los sistemas de evaluación del desarrollo desde los ámbitos económicos. Recordemos el informe en que participa el propio Sen encargado por Sarkozy y dirigido a refundar el capitalismo actual. O los modelos de indicadores utilizados por el PNUD que se inspiran en gran parte en dicho modelo de capacidades (y tienen una fuerte vinculación con una visión económica). En este escenario, creemos que sería positivo establecer un

modelo desde la educación que venga a complementar las dos visiones anteriores (mapa 10).

Mapa 10: Complementariedad de enfoques hacia el desarrollo de capacidades.



Fuente: elaboración propia.

Somos conscientes de que dicha organización de enfoques no está en la base de los modelos descritos. Tanto Sen como Nussbaum pretenden establecer un enfoque único del desarrollo, global, que integre las distintas visiones. Aquí no pretendemos, por tanto, establecer dicha distribución como una clasificación teórica. Más bien se trata de explicar el lugar que creemos que puede ocupar nuestra aportación. Tal vez nuestro modelo sea el caso más concreto dado que está totalmente elaborado desde y para la educación. En este sentido, queremos dejar claro que la clasificación del mapa 10 es una visión muy propia y que, en definitiva, nos sirve para explicar nuestro modelo más que para organizar una teoría completa del desarrollo humano.

Aclarado lo anterior, vamos explicar con un ejemplo cuál es nuestra visión al respecto y por qué hemos hecho este ejercicio de articulación de los diversos enfoques. Situándonos en esa intención de Sen de establecer organismos internacionales (árbitros, promotores, evaluadores, participados...) que se llevan a cabo bajo la premisa del desarrollo humano, y desde una visión política, podrían existir dichos organismos centrados en evaluar la calidad de los distintos sistemas democráticos a partir de sus constituciones, leyes y principios fundamentales. Aquí, un organismo de tal magnitud podría utilizar como guía el listado de capacidades centrales de Nussbaum. Obviamente dicho organismo no se quedaría en el plano institucional y debería evaluar la relación existente entre las acciones reales, los modos de funcionamiento reales en cada entorno social, y los ideales y leyes que se contemplan en el mismo contexto. Es decir, qué traducción se hace de dichos ideales en la práctica de la realidad de todas las personas que viven bajo esos principios políticos. Esto nos otorgaría un perfil geopolítico del desarrollo humano.

Por otra parte, las organizaciones internacionales centradas en la estabilidad de los mercados y las economías, podrían establecer modelos de evaluación centrados en las capacidades de Sen. En este sentido las recomendaciones sobre políticas económicas, sobre modelos productivos, sobre relaciones económicas entre países, se verían sometidas a dicha visión. Se valorarían las distintas economías en cuanto a capacitadoras de todos sus ciudadanos. Aquí, lo más importante sería valorar en qué medida cada economía contribuye a aumentar las capacidades de los ciudadanos y ciudadanas y a la expansión de dicha capacitación al mayor número posible de personas.

Por último, dentro de este marco de evaluaciones internacionales, ¿Dónde queda la educación? ¿Cuál puede ser su contribución al desarrollo? Por ejemplo, deteniéndonos en organismos internacionales como la UE en el marco del EEES, o a partir de los informes PISA de la OCDE, ¿desde qué óptica podemos evaluar los sistemas educativos en su papel hacia el desarrollo humano? Aquí es donde se situaría nuestra propuesta. Es decir, puede que no precise de otros organismos internacionales, y que se pueda articular desde los ya nombrados (junto a otros), pero ¿qué modelo marco nos va a permitir dicha tarea? Obviamente sabemos que nuestra propuesta inacabada no puede ser tan ambiciosa en este momento, pero sí es importante este ejemplo para entender nuestras intenciones de base,

aquellas que nos han llevado a plantearnos el establecimiento de un modelo como el que describiremos a continuación.

Por tanto, como vemos, vamos a establecer una propuesta que parte de una visión de complementariedad y que se enmarca en el contexto (en el discurso) de la educación. En este camino, vamos a delimitarla especificando nuestras limitaciones en tal proceso, teniendo en cuenta que cuando nos referimos a nuestra propuesta como *modelo inacabado* (modelo inconcluso) estamos pensando, precisamente, en dichas limitaciones. En concreto, nos vamos a referir a cuatro aspectos importantes.

En primer lugar, nuestro modelo se abre a ámbitos de capacidades generales con la pretensión de un carácter universal en dicha clasificación más primaria pero, con posterioridad, desarrolla cada ámbito concreto en base al contexto en que nos encontramos. Por tanto, supone una herramienta flexible, abierta e incompleta en su base, susceptible de ser transformada en su adaptación a otras realidades. Aquí la limitación principal la encontramos en que el desarrollo de cada ámbito está condicionado por el contexto mencionado y por las propias limitaciones del presente estudio. Esta reflexión, que ya nos había aparecido con anterioridad, supone tanto una limitación como una característica fundamental de nuestra propuesta.

En segundo lugar y, como ya habíamos anunciado, se trata de una propuesta desde la educación, es decir, está condicionada por el medio en que pretende desarrollarse. A partir de aquí se pone énfasis en unas cosas y no en otras. Ésta es la razón por la cual hemos incorporado conceptos como los de la inteligencia y nos hemos basado en estudios sobre el funcionamiento cerebral. Nuestras *gafas* a la hora de ver esta realidad son pedagógicas, están muy ligadas a la acción educativa. Por tanto, aquí la limitación la encontramos en que, tanto los intereses de base como los medios, lenguajes y formas de ver esta realidad concreta, están mediatizados por dicha visión educativa socio-histórica concreta en la que estamos inmersos. Esto limita la propuesta en cuanto al ámbito de intervención y en cuanto a su amplitud de acción.

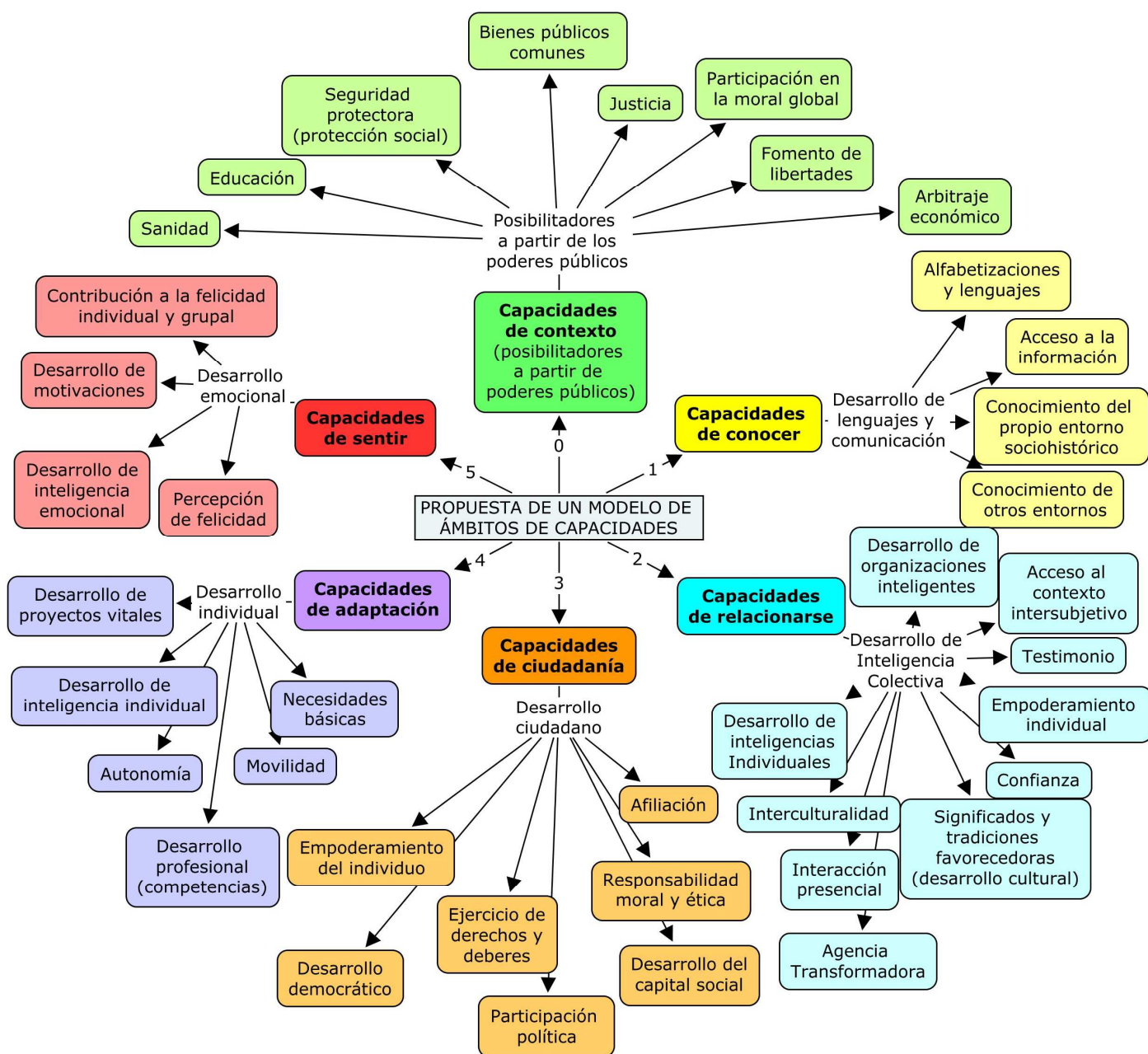
En tercer lugar, sus limitaciones también lo son de génesis, de origen: es una propuesta que nace inacabada porque nace de una persona, o como mucho de un grupo muy reducido de personas. No es una propuesta participada aún. Requiere del proceso

crítico y transformador que se realiza a través de la participación de otras personas. A partir de lo dicho, podemos definir nuestro modelo como una propuesta que surge de la libertad individual (y de la inteligencia individual) para poder proponer e influir en el conocimiento y en la propia IC, pero que todavía no ha pasado al proceso de constituirse como una reflexión democrática, participada, *reflejada* en distintas mentes. Ésta es la razón fundamental por la que se vincula el éxito del presente modelo, no solo a los resultados que obtengamos en la investigación, sino a la incorporación de otras *agencias* en el debate. Sin este proceso participativo nuestro modelo no llegará a desarrollarse y será una propuesta demasiado parcial como para tener vida más allá del presente trabajo. Por tanto, somos conscientes del riesgo asumido, pero ello no implica que caigamos en la incoherencia de pensar que somos capaces de construir un modelo viable, flexible, con recorrido, sin contar con las críticas y participaciones mencionadas a partir de su lanzamiento. Para explicar mejor esta última idea vamos a recordar de nuevo a Freire, del que hemos hecho alguna mención en otros apartados. En las lecturas del presente autor siempre se advierte esta intención de fondo de movilizar al lector hacia las críticas de sus propias palabras. Ésta es, en sí, una estrategia fundamental de su contribución al conocimiento y al desarrollo de la IC. Freire pensaba que a través de la crítica las demás personas completaban sus aportaciones y las hacían posibles, o no, en sus respectivos contextos. Nos parece muy interesante esta idea y, por ello, hemos querido reconocer nuestra limitación en este mismo sentido.

En cuarto lugar, las limitaciones del modelo están también relacionadas con la propia investigación que pretendemos desarrollar. Concretar las capacidades nos va a permitir establecer un sistema categorial para la puesta en práctica de la técnica de análisis de contenido en que, a su vez, pretendemos recopilar información relacionada con el desarrollo de capacidades dentro del programa Erasmus. Es decir, dado que, de fondo, tenemos este objetivo, aunque hemos intentado establecer un modelo más amplio, flexible y con más recorrido que el del presente estudio, no podemos obviar que en cualquier caso la propuesta ha de servir a la investigación que nos ocupa. Por tanto, aunque el modelo, como lo hemos descrito en multitud de ocasiones, pretende ser global (dentro del ámbito educativo), general, en cuanto a su base (universalizable), sabemos que los propios intereses de la investigación y las necesidades de la misma pueden estar condicionando dicha propuesta en su dimensión *general*. Es decir, pueden estar limitando su generalización.

Dicho esto, vamos a abordar nuestro listado de ámbitos de capacidades. Para ello, las hemos recopilado en un mapa (mapa 11), organizadas de modo que se pueda ver ese primer nivel de ámbitos y el desarrollo mencionado en cada uno de ellos.

Mapa 11: Propuesta de un modelo de ámbitos de capacidades.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, como podemos observar, hemos clasificado dichos ámbitos con una numeración. En este sentido merece una aclaración la primera categoría establecida como 0. Dado que hemos diseñado una estrategia educativa, somos conscientes de que el primer ámbito escapa al poder de influencia de la educación (al menos de un modo directo), pero el hecho de incorporar dicha categoría está relacionado con la necesidad de constatar que dicho marco existe como condición para el buen desarrollo de los demás ámbitos de capacidades desde las acciones pedagógicas. Es decir, a lo largo de este análisis nos dimos cuenta de que, a partir de las distintas aportaciones (sobretudo las de Sen), hemos de ver como imprescindible dicho marco de organismos públicos, crecientemente participados y representativos de los ciudadanos, crecientemente democratizados, que se encarguen de esos bienes públicos que todas las personas consumen.

Aquí veremos cómo, en definitiva, hemos incluido las libertades aportadas por Sen y, también, de fondo, nos aparece el listado de capacidades de Nussbaum. En concreto, tanto cuando hacemos referencia a los *bienes públicos comunes*, como a la contribución hacia una *moral global*, estamos pensando en los acuerdos parciales de Sen y el listado de capacidades centrales de Nussbaum inmersas en dichos marcos constitucionales. Aunque también cabría, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos. Las demás capacidades como la de *Sanidad, Educación, Justicia, Seguridad Protectora*, etc., también son todas dimensiones extraídas de dichas aportaciones teóricas hacia un desarrollo humano centrado en las capacidades. Es decir, este ámbito (el ámbito 0) es posibilitador del modelo que proponemos en cuanto a que, por ejemplo, va a ser el propio promotor de las posibles iniciativas pedagógicas para todos pero, también, en cuanto a que va a permitir el desarrollo humano fomentado desde la acción educativa.

Aunque no nos vamos a detener en exceso en este ámbito 0 dado que, como hemos dicho, se recoge únicamente como reconocimiento de su carácter posibilitador, sí vamos a poner un ejemplo en que veremos el carácter que le conferimos. Imaginemos un entorno social en que, de forma generalizada, se producen y comercializan determinado tipo de drogas. Imaginemos que hay unos poderes públicos laxos que permiten dicha producción *ilegal* y dicha distribución entre la población más joven. Imaginemos, además, que no hay una sanidad pública ni unos marcos legales efectivos suficientemente preocupados del deterioro de algunos colectivos de personas más vulnerables ante dicho negocio. Esta situación nos puede llevar a que una persona inteligente (con una buena dotación biológica

en este sentido), que empieza una adicción a temprana edad, donde no tiene las habilidades necesarias para protegerse de la misma, y donde el daño sobre su sistema nervioso puede ser mucho mayor, vea muy limitadas sus capacidades en cuanto a libertades reales. La inmersión temprana en el consumo de drogas aumenta las probabilidades de futuras adicciones y de su duración, y reduce las posibilidades de curación. Esa persona puede desarrollar enfermedades mentales que le impedirán decidir sobre su vida y le impedirán desarrollar proyectos vitales. A su vez, seguramente, deteriorará las relaciones con sus familiares, incluso la propia salud de los mismos y la propia economía familiar. Se convertirá así en un problema grave para dichos familiares y otros miembros de su comunidad y precisará de la implicación directa de muchos de ellos. Con ello limitará las capacidades (como libertades) de los demás. A su vez, en una sociedad como la española, esta persona va a precisar de muchos más recursos en el ámbito sanitario y en el ámbito educativo, a lo que se sumarán los recursos a nivel del sector de la justicia si el deterioro llega al punto en que dicha persona se dedica a robar o a delinquir. En el caso que se produzca esto, también va a mermar las capacidades de aquellos que se vean afectados por las acciones delictivas descritas. En general, podríamos decir que, el sujeto mismo, mermará su propio potencial de capital humano en cuanto a contribución hacia la economía grupal. También mermará su capacidad humana en cuanto a expansión de sus libertades y con ello, su contribución al desarrollo global. Pero, además, mermará las capacidades de otras personas, lo que, a su vez, también se traducirá en menos beneficios para el colectivo y menos beneficios para los implicados directamente (o incluso más perjuicios). A partir de aquí ¿Dónde entra el papel de dichos organismos públicos en cuanto a capacitadores? Empezando por la primera de las capacidades recogidas, la de *educación*, una educación generalizada a toda la población puede ayudar en la prevención de dichas adicciones y en la tarea de extender entre todas las personas dicha prevención. Posteriormente, una buena estrategia sanitaria preventiva también puede contribuir en dicha tarea pero, además, puede abordar la situación una vez iniciada, minimizando sus consecuencias, consiguiendo, en definitiva, aportar soluciones al problema. La *seguridad protectora*, por su parte, podrá atender las consecuencias directas para algunos familiares, puede que pierdan su trabajo, o que precisen de ayudas económicas. Además, el propio afectado precisará de dichas atenciones. Dado que la acción de esta persona afectará a los *bienes públicos compartidos*, por ejemplo, porque contribuirá seguramente a deteriorar la salud colectiva, la convivencia y la seguridad de su entorno, los valores compartidos que generan una situación de confianza entre personas;

dichas organizaciones públicas se verán obligadas a intervenir para la defensa de esos bienes compartidos. En cuanto a la *justicia*, será fundamental para solucionar los problemas que genere la acción de dicha persona en cuanto a actuaciones delictivas. La participación respecto a una *moral global* del propio estado también se convertirá en un elemento importante, en cuanto a que será necesaria la colaboración entre países para frenar dicha actividad ilegal que pone en peligro el normal desarrollo de muchas personas en distintos contextos (dado que se trata de bienes compartidos precisará de acuerdos internacionales). Además, como hemos visto, puesto que ataca la base de las *libertades*, tanto de la persona "enferma" como de las que le rodean y aquéllos que se vean afectados por sus acciones, también se precisará de una intervención de dichos organismos para capacitar de nuevo a las personas afectadas hacia dichas libertades. Y por último, dado que el tráfico de drogas es una práctica económica que mueve mucho dinero, se necesitará del *arbitraje económico* para impedir que crezca el interés y las facilidades en cuanto a la circulación de dinero procedente de estas prácticas. Como podemos apreciar, a partir de un caso concreto de un país desarrollado como el nuestro, podemos ver la aparición de dichas capacidades del ámbito 0. De ello se desprende la necesidad de la existencia de dichas organizaciones públicas que se preocupen de todas las personas para que, a parte de una buena educación para todos, velen por todas las demás capacidades (posibilitadoras). Aquí encontramos todos aquellos argumentos expuestos por Sen en "Desarrollo y Libertad", en este caso, en una situación concreta muy común en un país desarrollado y con estado de bienestar como es el caso Español.

Para entender mejor la idea anterior, vamos a poner otro ejemplo concreto. Imaginemos, esta vez, una madre embarazada con un trabajo de una cierta exigencia, que se ve obligada a trabajar duramente hasta el final del proceso de gestación por no perder el empleo, incluso en contra de las propias prescripciones médicas. Imaginemos, además, que la carencia de instalaciones sanitarias cercanas por el entorno concreto en que vive la familia, hacen que se lleve a cabo un parto traumático, con sufrimiento fetal. Imaginemos que, posteriormente, la madre solo hace uso de tres o cuatro meses de maternidad (como es habitual en el caso Español) y pronto empieza a trabajar de nuevo en niveles de estrés similares los del proceso de gestación, con la consecuencia de cierta inestabilidad en el cuidado del menor. Dado que en muchos trastornos que afectan al desarrollo de los niños se advierten como importantes las circunstancias durante la gestación, así como los primeros meses de vida, teniendo en cuenta que dicho proceso de gestación fuertemente

condicionado por el entorno puede provocar en el niño problemas en su desarrollo, vemos cómo, tanto las libertades de los padres como las del niño que llega, van a ser fuertemente mermadas pero, también, las de la comunidad en general. Aquí, una mínima inversión en el proceso de gestación, para que la madre pueda llevar un embarazo de seguridad y una maternidad inicial adecuada, podría evitar en el futuro grandes problemas para las personas directamente implicadas y para la sociedad en su conjunto. En el caso en que dicho niño tenga afectado su desarrollo y, con ello, tenga alterado su comportamiento, va a precisar de muchos más recursos en el ámbito educativo, sanitario y social, va a ser mucho menos productivo a la larga para el conjunto (en cuanto a capital humano) y va a necesitar mucho más esfuerzo por parte de la sociedad. En el caso de un entorno social que no atienda las necesidades de esta familia el problema puede ser aun mayor, dicho niño se puede convertir en un problema muy grave para el colectivo, destruyendo las libertades de sus familiares directos y las de su entorno social. A partir de aquí, si pudiéramos calcular las pérdidas a nivel puramente económico, seguramente serían muy superiores a las propias de la inversión en el proceso de gestación de la madre. Además, desde el punto de vista del desarrollo humano, aun hablamos de pérdidas mayores.

Por tanto, podríamos decir que, aunque consideramos la estrategia educativa como una estrategia central, somos conscientes de que en esta idea de desarrollo humano, al dirigirla de forma expresa al ámbito educativo, debemos contemplar otras variables fundamentales como posibilitadoras del propio desarrollo de capacidades a partir de la intervención pedagógica.

Además, a partir de ambos ejemplos, hemos querido sumarnos a esas voces desde el desarrollo humano en defensa de dichos organismos encargados de velar por los bienes públicos compartidos, y que son la base del funcionamiento de los sistemas democráticos.

Dicho esto, vamos a abordar los siguientes ámbitos de modo que podamos explicar el por qué de nuestras elecciones dentro de los mismos. En primer lugar, tenemos el ámbito de las *capacidades de conocer*. Este ámbito se dirige a capacitar a todas las personas en el uso de lenguajes y de la comunicación. Recordemos la importancia que le dábamos al propio lenguaje con respecto al desarrollo de la inteligencia, también en relación al proceso de toma de consciencia de las distintas realidades pero, además, aquí hemos intentado englobar todos aquellos conceptos relacionados con la *base de*

información de Sen, la *elección social* y el propio *debate público*. En este camino, dado que nos encontramos en un marco educativo, se hacen importantes las alfabetizaciones múltiples. No solo hablamos de saber leer y escribir en distintas lenguas, sino de otros lenguajes como el informático, el audiovisual, el matemático... Se trata de maximizar los conocimientos de todas las personas, en este sentido, para que puedan acceder a la información. En definitiva, también vemos aparecer capacidades del listado de Nussbaum como la de *sentidos, imaginación y pensamiento*. Pero además, para ello, teniendo en cuenta las características de nuestro entorno (recordemos que hablamos de la *sociedad de la información*), se precisa de una serie de estrategias y habilidades para poder acceder de forma adecuada a dicha información, saber seleccionarla, reinterpretarla, discutirla. Esto nos lleva a la siguiente idea en la que consideramos necesario el hecho de que los ciudadanos conozcan bien su entorno socio-histórico con sus peculiaridades, la evolución del mismo, así como otros entornos distintos. Como vemos, también nos aparece la *Razón práctica* de Nussbaum en cuanto a la actitud crítica que requieren dichos análisis. Aquí, por ejemplo, nos preguntaríamos: ¿En qué medida capacita dicha acción formativa a cada individuo para el dominio de distintas lenguas? ¿En qué medida lo capacita para saber descifrar el lenguaje audiovisual? ¿En qué medida se enriquece la diversidad lingüística dentro de una misma lengua? ¿En qué medida permite a cada persona conocer su entorno y otros entornos socio-históricos como oportunidades diversas? ¿En qué medida les permite hacer un uso de la información con respecto a sus propios proyectos vitales? ¿En qué medida permite hacer dicho uso en cuanto a la contribución hacia el contexto social?

En segundo lugar, con respecto a las *capacidades de relacionarse* hemos integrado el concepto de IC ampliamente abordado en apartados anteriores. Aquí es donde concentramos esas capacidades sociales (colectivas) de las que hablábamos. Es por ello por lo que en ocasiones se hará referencia al individuo como *agencia* y en otras a la propia colectividad como *agencia*. Es decir, cada una de las capacidades recogidas en este ámbito van a tener esta doble dimensión y deberían usarse para evaluar, tanto al individuo en cuanto a su participación en la IC, como la IC en sí en su influencia hacia los individuos.

Dado que ya nos hemos detenido anteriormente en dichos conceptos, vamos a referirnos con brevedad a los mismos. Imaginemos que pretendemos evaluar una iniciativa educativa (como en el caso anterior), y pretendemos hacerlo con respecto a las capacidades del presente ámbito. A partir de aquí nos preguntaríamos lo siguiente:

¿Dichas acciones se llevan a cabo mediante el desarrollo de *organizaciones inteligentes*? ¿Capacitan a las personas para poder desarrollar organizaciones inteligentes? (Recordemos que las organizaciones que reciben esta nomenclatura son aquellas que maximizan todas las inteligencias individuales, que no *triunfan* si no hacen *triunfar* a cada miembro en su propio proyecto vital, que analizan mejor la información, que tienen mayor capacidad de adaptación a los cambios, etc.) ¿Capacitan a las personas para un acceso, progresivamente consciente, a la intersubjetividad en la que están inmersos? Aquí será importante observar también los lenguajes pero, en este caso, en cuanto a su riqueza relacional, en cuanto a los significados implícitos, en cuanto a representaciones de la construcción cultural conjunta del grupo. ¿Capacitan a dicha intersubjetividad para favorecer dichos procesos individuales? ¿Establecen una formación basada en el testimonio, más que en el ejemplo, respetando así la singularidad de cada uno? ¿Generan relaciones basadas en la confianza? ¿Favorecen la presencialidad y la diversidad en las relaciones entre personas? ¿Capacitan a grupos para discutir sobre las tradiciones sociales en cuanto al beneficio o perjuicio que generan en todos o parte de los componentes? ¿Capacitan a dicha intersubjetividad en cuanto a tradiciones que favorecen ocurrencias respetuosas con los proyectos vitales de las personas? Imaginemos aquí a una persona de condición homosexual, que nace en un entorno en que no existe apenas contenido cultural para que dicho ser humano desarrolle su proyecto vital. Por el contrario, se trata de un contexto en que las tradiciones, los significados, están estructurados para anular el proyecto de vida de dichas personas con lo que, además de no tener las herramientas culturales necesarias para acoger dicha singularidad y para permitir a dicha persona desarrollarse en el entorno cultural concreto, hay significados que predisponen a las demás personas para perjudicar a dicha nueva singularidad, con ocurrencias hostiles hacia la misma. Incluso, dichos significados están dentro de la propia persona afectada por estar inmersa en la misma IC, lo que le perjudica desde dentro frenando el desarrollo de su inteligencia individual, de sus libertades personales y, con ello, el desarrollo humano en sí. En este sentido, una IC, como advertíamos en párrafos anteriores, está en constante movimiento, vive de la participación de las inteligencias individuales, y debe dirigirse a maximizar las libertades de todas las personas en cuanto al desarrollo de los proyectos vitales de cada uno. Al detectar tradiciones que dañan dicho proceso, deberá ser capaz de evolucionar, transformarse (ser transformada por la acción participada de los miembros). Por tanto, al evaluar dichas acciones formativas, podríamos valorar si existen tradiciones y significados compartidos que perjudican a determinados miembros del grupo mermando sus capacidades

(recordemos aquí, también, el ejemplo sobre las mujeres expresado en apartados anteriores). En este proceso pueden ser fundamentales herramientas que nos han ido apareciendo en otros apartados, como la *imaginación narrativa*, o el propio *método socrático*¹⁹⁴. Hablamos de una IC que favorezca la aparición y desarrollo de estrategias de este tipo en ese camino de maximizar las inteligencias individuales. ¿De qué herramientas está provista una IC en este sentido? ¿A qué predispone en cuanto al desarrollo de actuaciones individuales, en cuanto a la capacidad transformadora de los miembros, en cuanto al desarrollo de las inteligencias de cada individuo? Nosotros creemos que contamos con muchas aportaciones teóricas que vienen a maximizar dicha inteligencia individual. En esta misma línea, el propio Marina, por ejemplo, comenta lo siguiente:

“Por ello tengo por cierto que enseñar a preguntar es el más perfecto empeño educativo, y que si fuera posible enseñar este arte a una estatua, le habríamos conferido al punto la más completa sabiduría”¹⁹⁵.

Hemos querido incorporar esta cita por la relación que guarda con la base del método socrático descrito por Nussbaum. Además, en conjunto, consideramos dichas herramientas como características fundamentales de una IC, como predisposiciones de crecimiento individual promovido por una intersubjetividad positiva, maximizadora, en el marco del desarrollo humano. En definitiva, son todas herramientas que potencian la creatividad de las *agencias* hacia la transformación, con lo que una IC de este tipo puede ser valorada con respecto a cómo favorece dichos procesos de creación y transformación a partir de las novedades que van llegando.

Por el contrario, también se pueden valorar dichas intersubjetividades en cuanto a valores instrumentales (herencias) que resultan maximizadores como, por ejemplo, la sinceridad entre miembros, el altruismo y la empatía, la honorabilidad... (Hablamos de valores y tradiciones ya creados que suelen ser muy beneficiosos para la colectividad y que, con ello, lo son también para cada miembro que participa de dicha IC). Es decir, además de crear, la IC nos permite recuperar capital social valioso (reflexionar de forma conjunta y participada sobre el mismo) o, incluso, pedirlo prestado de otros entornos.

¹⁹⁴ Ambos conceptos son abordados por Nussbaum en Nussbaum, M (2005). Op. Cit., p. 41.

¹⁹⁵ Marina, J.A. (1993). Op. Cit., p. 40.

Y por último, dicha IC favorece y estimula los procesos de indignación, rechazo y solución progresiva ante aquellas acciones, tradiciones, modos de hacer, etc., que dañan a determinadas personas o a la propia IC en sí. Aquí hablamos de la indignación ante la corrupción, la mentira, la manipulación, la exclusión y, en definitiva, todas aquellas formas de actuar e interpretar las relaciones que perjudican al propio desarrollo humano.

Por otra parte, además de las preguntas mencionadas, también nos preguntaremos sobre si dichas relaciones son compatibles con una concepción intercultural o, por el contrario, se quedan en un mero reconocimiento multicultural. Aquí, recordemos que dicha interculturalidad provoca crecimiento nuevo a partir de las relaciones entre personas diversas. Las personas no son miembros de colectividades estáticas de significados, van evolucionando en sus proyectos de vida y creciendo a través de la interacción con la diversidad que suponen los demás (hacemos una construcción conjunta del conocimiento). Por tanto, las preguntas que nos hacemos aquí son las siguientes: ¿Genera dicha acción formativa el desarrollo de nuevos significados compartidos a partir de la interacción de las diversas personas implicadas? Y de nuevo, ¿genera significados que maximizan las posibilidades de todos los miembros? ¿Genera proyectos conjuntos que integran dicha diversidad?

En tercer lugar, con respecto a las *capacidades de ciudadanía*, y concretando el espacio de este mismo ámbito, hemos de decir que hablamos de aquellas capacidades que forman parte de la participación de la persona como ciudadano. Hablamos de la dimensión política de cada ser humano inmerso en una sociedad. Aquí de nuevo nos aparece el listado de capacidades centrales de Nussbaum cuando nos referimos a la *responsabilidad moral y ética*. Esta capacidad pretende que cada persona sea capaz de actuar en consonancia con el pacto común que queda por escrito en un determinado entorno social. Aquellas constituciones que deberían recoger el listado de capacidades centrales. Por otra parte, aquí también nos vamos a encontrar capacidades que contemplan la agencia individual y la agencia colectiva, como en el caso de la *afiliación*. Es decir, podemos valorar la capacidad individual de las personas para dicha afiliación, así como las características de las afiliaciones mismas (la capacidad de dicha agencia colectiva) en su papel hacia sus componentes y hacia el entorno social. Por ejemplo, ¿está capacitada dicha afiliación para cumplir su misión de participación política de los miembros implicados? ¿Emite propuestas verdaderamente participadas? ¿Está capacitada para favorecer

habilidades como, por ejemplo, la *razón práctica* y el *análisis crítico*, en los procesos de deliberación de sus miembros?

Dicho esto, los planteamientos serían similares a los de los ámbitos anteriormente expuestos, es decir, la acción formativa que se está evaluando o que se pretende desarrollar, ¿capacita a los individuos para la afiliación dentro de un marco de participación política? ¿Genera afiliaciones que favorecen una participación colectiva? ¿Capacita a individuos y grupos (afiliados) para actuar con responsabilidad ética bajo el marco de ideales reconocido en dicha colectividad? ¿Les capacita para el uso del capital social existente, así como para la transformación participada del mismo? ¿Capacita a los ciudadanos para la participación política? ¿Les capacita para el ejercicio de los derechos y deberes establecidos en dicho contexto político? ¿Les capacita en cuanto a su contribución al desarrollo democrático? ¿O para ejercer progresivamente conductas democráticas y para contribuir al fortalecimiento democrático en general? ¿Favorece el empoderamiento del individuo evitando que éste quede difuminado en el grupo?

En cuarto lugar, con respecto a las capacidades de adaptación, hemos visto conveniente diferenciarlas entre *necesidades básicas*, *movilidad*, *desarrollo profesional*, *autonomía*, *desarrollo de la inteligencia individual* y *desarrollo de proyectos vitales*. La lógica sigue siendo la misma: ¿en qué medida capacita dicha acción educativa para que los individuos puedan cubrir sus necesidades básicas? Aquí, por ejemplo, integraríamos todas aquellas enseñanzas relacionadas con la educación para la salud, nutrición, higiene, las capacidades para gestionar los propios recursos, para los intercambios económicos necesarios con otras personas que les aseguren los recursos vitales. ¿Capacita a las personas en cuanto a su movilidad? Dado que esto aumenta sus posibilidades de elección en cuanto a su proyecto de vida, entorno en el que vivir, elección de contexto, consideramos fundamental dicha capacidad como posibilitadora del desarrollo de las libertades individuales. Por su parte, dentro del desarrollo profesional, pretendemos englobar todas aquellas *competencias* que se reclaman hoy desde el mundo laboral (recordemos que hemos especificado distintos ejemplos de listados en párrafos anteriores, que se referían al caso concreto de los titulados universitarios). A nosotros aquí nos interesa en qué medida dichas *competencias* capacitan a los individuos para poder elegir entre empleos, para poder conseguir desarrollar la profesión que desean.

Con respecto a la inteligencia individual: ¿Favorece el desarrollo de dicha inteligencia, o por el contrario la minimiza? ¿En qué medida sucede esto? Aquí hemos pretendido englobar todas aquellas habilidades relacionadas con el crecimiento personal, a nivel de capacidad para adaptarse a distintas situaciones, de emitir respuestas creativas y solucionar los propios problemas, de hacer uso de los lenguajes y de la autoestimulación intelectual. Pero, además, todas aquellas habilidades que ya veíamos en la IC cuando ésta se dirige a maximizar la inteligencia individual. Aquí el matiz lo encontramos en que se trata de la acción del propio individuo por él mismo en cuanto al desarrollo de la inteligencia. Para ello, también nos sirven multitud de aportaciones teóricas de entre las mencionadas, partiendo de la capacidad de hacer preguntas, el *método socrático* la *imaginación narrativa*, elaboración de proyectos propios de *inteligencia creadora*¹⁹⁶ en interacción con los demás. Aquí, un ejemplo concreto sería la capacidad del individuo para contribuir a la transformación de su entorno próximo, para desarrollarse en el mismo, buscando grupos de personas que maximizan sus posibilidades, gestionando correctamente sus aptitudes, tomando decisiones adecuadas a sus propios intereses. Esto nos lleva a la capacidad siguiente, relacionada con el desarrollo de la propia *autonomía*.

Con respecto al desarrollo de *proyectos vitales*: ¿capacita a las personas para que desarrollen sus propios proyectos de vida? ¿En qué medida? Aquí nos referimos tanto a la capacidad de una persona para diseñar proyectos realistas, basados en la idea de vida que tienen razones para valorar, como la posibilidad de consecución misma de dichos proyectos. El desarrollo de los mismos en la realidad de cada persona y de cada entorno.

Por último, en quinto lugar, con respecto al ámbito de *capacidades de sentir* nos preguntamos lo siguiente: ¿capacita dicha determinada acción formativa para el progresivo desarrollo de la percepción de felicidad? ¿Permite a todas las personas desarrollar su inteligencia emocional? ¿En qué medida les capacita para la automotivación o para conseguir motivaciones que les ayuden a alcanzar sus objetivos? ¿En qué medida les capacita en cuanto a la contribución hacia la propia felicidad y hacia la de las demás personas?

¹⁹⁶ Concepto abordado por Marina en Marina, J.A. (1993). Op. Cit.

Aquí de nuevo debemos matizar que dichas capacidades están totalmente influidas por muchas de las aportaciones que hemos hecho en el ámbito de la IC, aunque, en este caso, nos centramos en el plano individual. Siguiendo al propio Marina, “los sentimientos complejos también se aprenden y, por lo tanto, pueden considerarse como fenómenos culturales”¹⁹⁷. En este sentido vemos cómo la relación con otros ámbitos de capacidad es directa. Pero con respecto a la dimensión individual de dicho fenómeno, existen multitud de aportaciones desde la educación que favorecen el desarrollo de una buena inteligencia emocional en las personas. Dada la relevancia que tiene esta inteligencia, tanto con respecto al desarrollo de proyectos vitales, como con respecto a la felicidad de las personas y grupos, e incluso en relación a la eficiencia en el funcionamiento de las organizaciones (recordemos que se trata además de una competencia valorada en el mundo del mercado laboral), será importante tenerla en cuenta a la hora de evaluar una acción formativa hacia el desarrollo humano. Por su parte, cuando hablamos de felicidad, también debemos recordar la importancia de dicho objetivo tanto en el marco del desarrollo humano, como desde otras visiones teóricas. Hay muchos autores (como el propio Marina, por ejemplo), que definen al ser humano como un ser en busca de la felicidad. Pero por el contrario, también debemos recordar que Sen se desmarcaba de aquellos modelos que pretendían medir la felicidad de las personas. En este sentido, no debemos confundir el concepto que integramos nosotros aquí. Se trata de una visión muy sujeta a la educación. No tratamos de valorar la felicidad de las personas, sino el desarrollo de sus capacidades para sentirla y para contribuir a dicha sensación colectiva.

Para finalizar el presente apartado, es importante que hagamos algunas aclaraciones sobre el modelo en su globalidad. Somos conscientes de que, en muchas ocasiones, una misma capacidad puede estar relacionada con distintos ámbitos. De hecho, se contribuye desde distintos ámbitos al desarrollo de una misma capacidad en algunos casos concretos (aunque desde dimensiones distintas). Por ejemplo, en el caso del *empoderamiento del individuo*, o de la *inteligencia individual*. Pero además, encontramos relaciones muy directas entre otras que, *a priori*, son nombradas de diferente forma en cada ámbito. Aquí hablamos, por ejemplo, de la inteligencia *emocional*, con respecto a *los significados y tradiciones compartidas*. En definitiva, tenemos que tener en cuenta que el hecho de clasificar ámbitos y capacidades específicas responde a la propia necesidad de

¹⁹⁷ Ibidem, p. 145.

concreción. Delimitar los conocimientos nos permite manipularlos. Clasificarlos, por su parte, nos permite utilizarlos en una estrategia de evaluación o de análisis. Por tanto, el hecho de haber organizado dichos ámbitos con conceptos separados no implica que éstos mismos, aunque procedentes de distintos ámbitos, no estén fuertemente interrelacionados. De hecho, si hubiésemos introducido flechas representativas de dichas interrelaciones en el mapa 11, se hubiera convertido en un esquema incomprensible por la cantidad de interacciones posibles.

Por último, vamos a concluir el apartado recordando cuál era nuestra misión en el presente capítulo. Hemos analizado distintas aportaciones teóricas partiendo de la teoría de las capacidades de Sen como marco fundamental. En este camino, hemos hecho un recorrido por otros autores implicados en esa idea de desarrollo humano a partir de las capacidades, hemos intentado aportar, además, ejemplos desde el ámbito educativo (en concreto desde la Educación Superior) en esa tarea de evaluar la contribución hacia el desarrollo de capacidades. Hemos introducido otros conceptos procedentes de distintos ámbitos para completar dicha idea de desarrollo de capacidades desde la educación y hacia las libertades, así como otras aportaciones de corte más utilitarista como las *competencias*, que influyen en dicho proceso capacitador. Y para finalizar, hemos expuesto nuestro modelo *inacabado*, que nos servirá, por una parte, para construir un sistema categorial para la presente investigación sobre el programa Erasmus pero, por otra parte, también pretendemos lanzarlo como una propuesta (de corte generalista en su centro) hacia el desarrollo de capacidades desde la educación en el marco de una idea de desarrollo humano.

**BLOQUE II: METODOLOGÍA. UNA INVESTIGACIÓN
CENTRADA EN EL EFECTO CAPACITADOR DEL
PROGRAMA ERASMUS**

Capítulo 3: Metodología. Una investigación cualitativa sobre el programa Erasmus.

En el capítulo que iniciamos vamos a exponer nuestro estudio, nuestra propuesta concreta de investigación. Partiremos, en primer lugar, de los objetivos y fines fundamentales que expondremos en el presente apartado, en los cuales dejaremos claro cuáles son nuestras intenciones y qué pretendemos conseguir a nivel concreto.

En segundo lugar, en el siguiente apartado, nos enmarcaremos a nivel epistemológico dentro del campo de las investigaciones sobre Ciencias Humanas y Sociales y, en concreto, dentro de lo que llamamos *investigación cualitativa*.

En tercer lugar, haremos una descripción de las principales técnicas e instrumentos utilizados en el estudio, donde nos detendremos especialmente en el *análisis de contenido*, *el cuestionario en la investigación cualitativa*, y el programa informático NVIVO 10 sobre análisis cualitativo de datos.

En cuarto lugar, expondremos una recopilación de evidencias ya encontradas en los análisis anteriores, en que podemos observar una serie de indicios que se relacionan con nuestros ámbitos de capacidades. Es decir, haremos una primera exposición de beneficios asociados al programa Erasmus en el análisis del contexto realizado, que ya nos aporta una primera información sobre la contribución del programa al desarrollo humano visto desde nuestro propio modelo de capacidades. En este apartado, además, haremos referencia a estudios previos sobre dicho programa de movilidad que nos ayudarán a situarnos en el estado de la cuestión.

En quinto lugar, describiremos la metodología utilizada en la presente investigación donde detallaremos, esencialmente, el diseño de la misma, la muestra empleada, unidades del *corpus*, nuestro sistema categorial, así como los procesos e instrumentos utilizados en la recogida y tratamiento de la información.

Dicho esto, vamos a referirnos a los objetivos fundamentales que guían la presente iniciativa:

- Observar el programa Erasmus desde la óptica del desarrollo humano.
- Llevar a la práctica un modelo de desarrollo humano propio como estrategia de observación del programa en su papel capacitador de los participantes.
- Recopilar una primera información sobre el poder capacitador del programa.
- Obtener información sobre los beneficios del programa a partir de los agentes implicados y otros agentes interesados en el mismo.
- Contribuir al conocimiento general sobre el programa Erasmus a partir de la identificación de significados construidos alrededor del mismo.
- Proponer líneas futuras de estudio a partir de las evidencias obtenidas.
- Aportar algunas propuestas sobre el futuro del programa y gestión del mismo.
- Encontrar regularidades sobre los elementos con poder capacitador del programa, exportables a otras prácticas educativas.
- Participar en el debate público sobre dicha iniciativa formativa a partir de un mayor conocimiento de la misma.

Como vemos, los objetivos planteados se fundamentan en una cuestión central que concretaremos en el siguiente apartado y que, en líneas generales, vendría a ser la siguiente: ¿Cómo contribuye el programa Erasmus al desarrollo humano? Es decir, no hemos planteado hipótesis iniciales sino, más bien, partimos de algunas preguntas fundamentales. Ésta, como explicaremos después, es una de las razones por las cuales nos hemos decantado por una metodología de investigación cualitativa.

Por otra parte, si observamos los objetivos mencionados, podemos encontrar tres grandes grupos (que a su vez representan tres grandes finalidades). En primer lugar, tenemos aquellos que se centran únicamente en observar el programa Erasmus desde una

visión de desarrollo humano elaborada a partir de nuestro marco teórico. En segundo lugar, tenemos otro grupo de objetivos que se basan en la finalidad de obtener información sobre el programa y sus beneficios en general (un espacio de corte mucho más inductivo): pretendemos conocer el fenómeno a partir de distintas visiones. Y ya en tercer lugar, encontramos una serie de intenciones mucho más centradas en la emisión de propuestas a partir del conocimiento de la situación.

3.1 Fundamentos metodológicos de la investigación. Una propuesta de investigación cualitativa.

En este apartado vamos a situar nuestra investigación a nivel epistemológico, teórico y metodológico. Es decir, pretendemos responder a las cuestiones: ¿dónde se sitúa esta investigación epistemológicamente hablando? ¿En qué teoría o paradigma de investigación se enmarca? ¿De qué presupuestos teóricos partimos? ¿Qué metodología utilizamos en función del objeto de estudio y de los fines que queremos alcanzar? Y en definitiva, ¿dónde nos situamos a nivel de ciencia y de investigación?

Cuando empezábamos esta andadura no teníamos claro el marco de investigación en que nos íbamos a situar. Como hemos comentado en otros apartados, dado que pretendíamos observar el programa Erasmus desde una visión del desarrollo humano, empezamos a analizar la obra de autores como Sen y Nussbaum. Pero, a su vez, también nos encontramos con otras muchas aportaciones que nos llevaron a desarrollar un modelo de ámbitos de capacidades. En este camino, la propia teoría, los propios conceptos analizados, junto a la documentación sobre el programa Erasmus revisada, nos llevaron a plantearnos una serie de cuestiones fundamentales. Nos dimos cuenta de que no pretendíamos comprobar hipótesis previamente planteadas, estábamos iniciando un proceso de construcción a través de distintas teorías, partíamos de una iniciativa emergente hacia la creación de un marco teórico concreto de observación. Por tanto, vimos que lo fundamental en nuestro trabajo era responder a la siguiente cuestión: *a través de la visión de los agentes implicados y de otros agentes interesados en la experiencia Erasmus, y centrando la atención sobre los beneficios de dicha experiencia, ¿qué aspectos nos aparecen en la narración de los propios implicados sobre lo vivido y en distinta documentación, en relación a nuestros ámbitos de capacidades?* Es decir, ¿qué indicios

encontramos en cuanto al efecto capacitador de la experiencia Erasmus en el marco de una visión concreta de desarrollo humano?

Por tanto, dado que abríamos un camino, vimos que el interés del presente estudio se debía centrar en conocer el fenómeno desde la óptica concreta de desarrollo humano en que nos situábamos a partir del modelo creado. Ello suponía una empresa compleja y de gran magnitud, por lo que debíamos concretar cómo recopilar dicha información (o más bien, qué información recopilar). Esta reflexión nos condujo a elaborar un diseño de investigación que nos permitiese acercarnos al fenómeno, obtener una primera observación sobre el mismo que nos llevase, ya en las conclusiones del estudio, a la concreción de unos indicadores a través de los cuales poder profundizar en el futuro. Es decir, teniendo en cuenta la cuestión anteriormente planteada, al final del presente trabajo pretendemos conocer el efecto capacitador del programa Erasmus según, en este caso, las visiones concretas de algunos agentes implicados y de otros simplemente interesados. Pero dado que no podemos quedarnos solo en dichas percepciones, de nuestras conclusiones se podrán plantear otros diseños, hipótesis concretas, o incluso indicadores para profundizar en el conocimiento sobre los efectos del programa.

A partir de dichas intenciones, decidimos embarcarnos en el ámbito de la investigación cualitativa por diversas razones.

Este marco de investigación ofrece técnicas y diseños que nos facilitan, por una parte, situarnos en el contexto (sociohistórico) concreto en que acontece la acción educativa y, por otra, nos permiten acercarnos con mayor profundidad a los significados y a las distintas percepciones que tienen los implicados en el fenómeno. Dado que partimos de conceptos muy complejos y, en ocasiones, difíciles de observar por estar muy sujetos a la subjetividad de las personas, preferíamos profundizar en la información y establecer un proceso inductivo en el que son los propios implicados los que marcan los puntos clave de la experiencia. Aunque, como veremos con posterioridad, establecemos nuestras categorías de observación a partir de nuestro propio modelo teórico y, por tanto, la teoría no parte de los propios datos como en el caso de la *Teoría Fundamentada*¹⁹⁸, lo cual nos

¹⁹⁸ La Teoría fundamentada parte de la idea de que la propia teoría se encuentra en los datos de la investigación, es decir, buceando en la misma encontramos información relevante sobre el fenómeno que estamos estudiando y es a partir de ahí cuando establecemos categorías, localizamos conceptos y regularidades que se relacionan entre sí. Hemos usado la

lleva al matiz de que no se trata de un proceso totalmente inductivo en este caso. Pero aun así, sí queríamos utilizar un tipo de metodología que *empodere* a los participantes de la experiencia Erasmus. Teniendo en cuenta que son ellos quienes han vivido dicha experiencia, ¿cómo consideran que les ha influido en cuanto a sus capacidades? Por esta razón, como veremos en el caso del cuestionario que vamos a utilizar, todas las preguntas son abiertas con la intención de que dichos agentes implicados emitan discurso que posteriormente nosotros analizaremos a modo de *análisis de contenido*.

En esta línea, si nos fijamos en las definiciones sobre este tipo de investigación, apreciamos cómo entre los denominadores comunes de los distintos estudios aparecen técnicas, instrumentos y diseños que responden a nuestros intereses, por ejemplo, en relación la recopilación de información desde distintas fuentes, o priorizando la profundidad en dichos análisis en detrimento de la cantidad de la muestra. O por ejemplo, facilitando el establecimiento de un diseño de investigación abierto, que permita el *empoderamiento* de los agentes que emiten la información, evitando el establecimiento de cuestiones cerradas a través de cuestionarios masivos. En este sentido, nos interesa más conocer emisiones de información libre por parte de los agentes participantes, que comprobar ideas preconcebidas ya cerradas previamente (teniendo en cuenta que no tenemos una visión global y contextual del fenómeno desde la óptica del desarrollo humano). A continuación vamos a citar algunas definiciones que aportarán mayor claridad a lo apuntado:

“La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (...) La investigación cualitativa implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las

visión de dicha teoría expuesta en Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

producciones culturales, y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales.”¹⁹⁹

O, por otra parte:

“Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación (...)”²⁰⁰.

Aquí, como definición de investigación cualitativa en la que nos sentimos identificados, vamos a recurrir a Sandín Esteban cuando la define como:

“Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”²⁰¹.

Como podemos apreciar, nos situamos en una forma de hacer ciencia que nos va a permitir acercarnos a la realidad de nuestro objeto de estudio a través de distintas evidencias, y nos va a facilitar la profundización en la información. En nuestro caso, vamos a centrarnos en las experiencias vividas por los participantes en el programa pero, también, en el análisis de textos sobre el fenómeno que implican distintas visiones sobre el mismo (profundizaremos en estos aspectos con posterioridad cuando hablemos de los instrumentos y técnicas).

Por otra parte, en la actualidad encontramos multitud de evidencias sobre el poder capacitador del programa Erasmus, es decir, como veremos a continuación, a partir de la documentación analizada y de los estudios revisados (aunque dichos estudios no pretenden observar el desarrollo humano), ya podemos obtener algunos indicios del poder

¹⁹⁹ Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, p. 48.

²⁰⁰ Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage, p. 17.

²⁰¹ Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill, p. 123.

capacitador de la experiencia Erasmus desde nuestra visión de ámbitos de capacidades. Al respecto, expondremos (en concreto en el tercer apartado del presente capítulo) una serie de mapas en que ilustramos dichas evidencias ya encontradas previamente a la propia investigación en sí. Esto nos llevó a plantearnos lo siguiente: en el camino de observar la experiencia Erasmus desde nuestro modelo, debíamos establecer un diseño de investigación que nos permitiese recopilar información desde distintas fuentes, tanto por el hecho de establecer una triangulación (de la cual hablaremos después), como por el hecho de dar una visión multidimensional a dicho proceso de observación. Si hubiéramos establecido hipótesis concretas, tendríamos que habernos centrado en alguna capacidad específica de nuestro modelo (sin conocer previamente la presencia de dichas capacidades entre la visión de los agentes implicados), lo que nos hubiera llevado a datos fiables y generalizables sobre dicho punto en concreto, pero no hubiéramos obtenido una visión global del fenómeno en cuanto a su poder capacitador. Aquí, de nuevo, vemos cómo nuestro interés por observar el programa desde una visión del desarrollo humano, es mucho más compatible con el diseño desde cuestiones (preguntas) iniciales que desde hipótesis. Para aclarar lo dicho vamos a apoyarnos en una cita concreta:

“La investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario los conceptos (o las hipótesis, si se utilizan) se desarrollan y mejoran en el proceso de la investigación”²⁰².

A partir de aquí, ¿qué pretendíamos conseguir con este tipo de diseño de investigación? En concreto, pretendíamos conocer en profundidad la experiencia analizada a través de los participantes y de otros agentes interesados. Ello requería un tipo de metodología flexible, abierta a modificaciones durante el proceso de acercarnos al conocimiento del programa Erasmus en cuanto a su contribución al desarrollo de capacidades. Pero el conocimiento de la situación, aunque sí supone la finalidad última de la presente investigación, no es el fin último de nuestras intenciones en cuanto a medir el poder capacitador del programa. Las percepciones de los agentes implicados (que son las que nosotros vamos a describir), dado que constituyen una información susceptible de ser contrastada a través de otros indicadores, pueden dar pie a futuros estudios con otro tipo

²⁰² Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, p. 17.

de metodologías, donde contrastemos dichas percepciones con otros datos (por ejemplo, de corte más cuantitativo).

Una vez expuestas las razones anteriores, vamos a situarnos, a nivel más concreto, en aquellos paradigmas en los que nos hemos basado. En este sentido, creemos que es importante matizar de dónde hemos bebido y dónde nos hemos englobado a la hora de emitir la propuesta que nos ocupa.

“(…) el investigador debe de ser consciente y explicar las bases sobre las que se asientan sus indagaciones.” (Sandín, 2003, p. 21).

En primer lugar, vamos a situarnos dentro del gran grupo de investigaciones relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales y, dentro de estas, entre las investigaciones educativas. Es decir, esta investigación está relacionada con el tema de la educación, tanto por su objeto de estudio (“el programa Erasmus”), como por sus fines últimos orientados hacia la mejora de la praxis pedagógica y del papel de la educación en sus funciones hacia el desarrollo humano. Dicho esto, dentro de las investigaciones que se aglutinan alrededor del tema educativo, existen distintas tradiciones y *modos de hacer* que han estado alternándose en su protagonismo y que, en la actualidad, conviven estableciendo distintas visiones y distintos modos de mejorar en el conocimiento y en la práctica educativa.

Por tanto, y ya a otro nivel, vamos a situarnos epistemológicamente dentro de la tradición Hermenéutica e Interpretativa. La investigación cualitativa engloba una *multiplicidad de enfoques* (Barbour, 2013), incluso en el ámbito de las tradiciones anunciadas. Dentro de los estudios que se engloban en dicha nomenclatura, hay una gran variedad de diseños de investigación en función de los intereses de partida, del propio objeto de estudio, de los datos que se pretenden conseguir, etc. Es por ello que vamos a matizar cuándo nos enmarcamos en un paradigma y cuándo hemos recibido influencias de otro (ya a un nivel más bajo de concreción).

En primer lugar, nuestro estudio se engloba en el paradigma *fenomenológico* en cuanto a que pretende comprender la experiencia Erasmus a través de la información aportada por los implicados en la misma, es decir, a través de los significados que se

recogen entre sus percepciones. En este sentido es muy aclaratorio aquello que comenta Álvarez-Gayou cuando dice:

“Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quién investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88).

En segundo lugar, también hemos bebido de la fenomenografía en relación al propósito de nuestra investigación. En este sentido, no solo nos interesa llegar a la esencia de dicha experiencia, a las ideas clave que definen el fenómeno, sino que, también, pretendemos centrarnos en la “riqueza de la experiencia, la abundancia de formas en que una persona experimenta y describe el fenómeno” (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 88).

En tercer lugar, también debemos mencionar aquí al *Construccionismo*. Este modo de ver la ciencia centra su atención en lo intersubjetivo, en la construcción social de los significados y del conocimiento, en la generación colectiva y transmisión de significado. Parte de la idea de que la realidad social es construida y, por tanto, está incrustada en un momento y espacio históricos determinados (Sandín, 2003). A partir de aquí, pretendemos comprender cómo perciben los efectos del propio programa Erasmus, tanto los agentes participantes en el mismo, como las organizaciones implicadas. Ésta es una de las razones por las cuales hemos buscado distintos agentes y fuentes de información. ¿Cómo ha estado evolucionando la percepción sobre el fenómeno que nos ocupa? ¿Qué visión del fenómeno han ido construyendo los agentes implicados a partir de su experiencia e interacción con el programa? Dicho análisis permitirá conocer, por una parte, aspectos relacionados con la construcción social del fenómeno y, por otra, nos permitirá acercarnos a la realidad de sus efectos a través de la percepción de las personas implicadas y de otros agentes interesados.

En la línea de lo anterior, nuestra elección epistemológica nos ha llevado a enmarcarnos en una forma de ver la ciencia y la investigación que contempla una visión *holística* de la realidad, consciente de un contexto multifactorial y de interacciones sociales en que está inmerso nuestro objeto de estudio. Esta visión del fenómeno ha forzado una mayor localización del análisis en detrimento de un muestreo más amplio. Es decir, hemos preferido desarrollar un análisis en profundidad que tenga en cuenta multitud de factores y agentes implicados, y que nos permita analizar la presencia de conceptos

complejos en el objeto de estudio, frente a la posibilidad de establecer un diseño de investigación más simple, basado en una recopilación de datos mucho más acotada y sencilla, pero que permitiese una mayor generalización de nuestras conclusiones a partir de una muestra amplia.

Recuperando aquello que decíamos en cuanto a nuestra ubicación en el ámbito de la investigación educativa, también consideramos importante mencionar que, dentro del *Construccionismo* -dentro de este modo de comprender y explicar cómo conocemos, cómo avanzamos en la comprensión del conocimiento social-, también tenemos influencias de una tradición teórica determinada. En este sentido debemos hablar del *paradigma*²⁰³ Socio-Crítico de investigación, por nuestras intenciones de fondo, por el espíritu de crítica que impregna este trabajo en muchos momentos. Por ejemplo, nuestra finalidad última es la de transformar la práctica educativa, de modo que sea mejor y más justa en un contexto democrático como el que nos encontramos, de modo que contribuya al desarrollo humano pretendido. Es por ello por lo que nos hemos basado en aportaciones como la de las *capacidades* de Sen y Nussbaum. ¿Favorece este programa el desarrollo de las capacidades? Y si es así ¿Puede servir de modelo para el establecimiento de iniciativas educativas de mejora? O por el contrario, ¿qué se podría mejorar en el programa con respecto a su contribución hacia el desarrollo humano? Pretendemos hacer un seguimiento sobre el programa Erasmus que nos permita analizar su valía en términos educativos y de desarrollo de capacidades para, a partir de ahí, poder reflexionar sobre el apoyo que recibe por parte de las administraciones, así como las expectativas de futuro del mismo, políticas que lo regulan, accesibilidad... ¿Qué valoran las administraciones promotoras del programa sobre sus efectos? ¿En qué beneficios hacen hincapié y, por tanto, se fundamentan las decisiones de financiación, regulación y continuidad del programa? ¿Hay beneficios que no se tienen en cuenta y que podríamos considerar valiosos? ¿No valorar dichos beneficios podría influir sobre la toma de decisiones en la regulación y desarrollo del mismo?

Una vez situados a nivel epistemológico y una vez concretadas nuestras intenciones, en el siguiente apartado responderemos a la cuestión: ¿qué técnicas e instrumentos vamos a utilizar para tales fines?

²⁰³ Nos hemos basado en la clasificación que hace Sandín (2003) sobre los distintos Paradigmas que coexisten en la actualidad en el ámbito de la investigación educativa.

3.2 El análisis de contenido, los cuestionarios en la investigación cualitativa y el programa NVIVO 10.

Como ya hemos dejado ver, vamos a utilizar la técnica del análisis de contenido, por lo que, vamos a hacer una breve introducción a dicha técnica en la que recogeremos, por una parte, su definición y concepto y, por otra, el uso que haremos de ella en este estudio.

El análisis de contenido constituye una técnica para el análisis de los procesos comunicativos entre seres humanos. Dicha técnica asume como principio que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen. Esta característica hace que dicho análisis sea el más idóneo para sistematizar el propósito de nuestro trabajo: analizar la visión de los implicados en cuanto a beneficios del programa Erasmus con respecto a su contribución *capacitadora*.

Esta técnica puede ser aplicada a diferente tipos de signos: verbales y no verbales, icónicos-sonoros e icónicos-visuales; y diferentes tipos de medios: documentación y/o narraciones expuestas en sitios Web (como es el caso), documentos personales, entrevistas, televisión...; produce datos que pueden ser cuantificables pero, además, permite hacer análisis cualitativo (que es en lo que nosotros nos vamos a centrar esencialmente).

Para poder dejar más claro el concepto, vamos a citar algunas de las definiciones más significativas del mismo:

“El análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”²⁰⁴.

O, por otra parte:

²⁰⁴ Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/ universitaria, p. 32.

“El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. (...) Como técnica de investigación, el análisis de contenido comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las restantes técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los “hechos” y una guía práctica para la acción. Es una herramienta”²⁰⁵.

Lo que queremos resaltar de estas definiciones es que ambas asocian el concepto de análisis de contenido a la investigación, catalogándolo de técnica “científica”. Es decir, se trata de una técnica que nos va a permitir la obtención de evidencias empíricas. Pero, sin duda, nos sentimos mucho más identificados con la segunda, en la que se habla de *inferencias aplicables a un contexto*, por una parte y, por otra, de *una guía práctica para la acción*.

Precisamente, por aquello de *aplicables a un contexto*, hemos realizado un primer análisis de la situación en la que nos encontramos, tanto a nivel del propio desarrollo humano como a nivel del *ámbito* en que vamos a realizar nuestra investigación: el programa Erasmus en el marco de las políticas europeas sobre Formación Superior. De nuevo queremos resaltar aquello de que no hay texto sin contexto en el mundo de los humanos (Melich, 2002). Los seres humanos, cuando nos comunicamos, lo hacemos con un instrumento cargado de significados y experiencias, partimos de nuestra historia de vida experiencial, de un contexto complejo en función del cual nos constituimos. La capacidad de comunicarnos se sujeta en un patrimonio cognitivo, en un cúmulo de experiencias y recursos comunicativos que almacenamos en nuestra memoria. Por tanto, cuando nos comunicamos activamos dicho patrimonio, dicho bagaje. Decir esto supone aceptar que hay algo oculto debajo de la documentación escrita, así como del discurso de los implicados... Hay evidencias de todo un mundo “experiencial” que se dejan ver en el mensaje y que no están dentro del mismo de forma literal y, también, hay evidencias de toda una compleja organización de preconcepciones y de interpretaciones (Piñuel 2002). Aunque nosotros no vamos a profundizar en dichas raíces de los mensajes, dado que nos hemos acercado a dichos marcos intersubjetivos, sí podremos relacionar la información

²⁰⁵ Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, p. 28.

obtenida a partir de determinados agentes con el papel que tienen éstos en el contexto revisado, o con respecto al grupo de influencias al que se supone que pertenecen.

¿En qué resulta esto importante para nuestro estudio? Sin duda, a partir de aquí podemos formularnos cuestiones como: ¿Qué se resalta realmente sobre la experiencia Erasmus por parte de cada colectivo emisor? ¿Existe gran diversidad entre los emisores? ¿Qué relación guardan dichos conceptos con lo que sucede en el entorno comunitario, en el contexto? ¿Coinciden los beneficios apuntados por los organismos oficiales con los beneficios descritos de forma espontánea por parte de los participantes? ¿Qué significados aparecen relacionados con las capacidades anunciadas? ¿Qué dirección toman al respecto? ¿Qué grupo de emisores hace mayor o menor hincapié en cada ámbito de capacidades?

Por otra parte, encontramos otras definiciones de análisis de contenido como la de Sommer & Sommer²⁰⁶, que conciben dicho análisis como una técnica para describir sistemáticamente la forma y el fondo del material que hemos seleccionado, es decir ¿En qué condiciones se han producido los textos o los discursos? ¿Qué intereses puede haber detrás de una asociación de temas y conceptos? ¿Quién asocia unos u otros temas a la experiencia Erasmus?

De esta definición nos interesa esencialmente aquello de la *forma y el fondo*. Precisamente, por esta razón, nuestro estudio va a tener en cuenta entre las categorías de análisis aspectos como: el colectivo emisor y el tipo de documento, por una parte, y, por otra, temas y ámbitos de conceptos a los que se asocian los beneficios de la experiencia Erasmus.

Por último, vamos a citar la definición de análisis de contenido que hace Piñuel:

“...se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces

²⁰⁶ Definición expuesta en Sommer, B. & Sommer, R. (1997). *La investigación del comportamiento*. México D.F.: Oxford University Press.

cualitativas (lógicas, basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos”²⁰⁷.

Hemos querido citar esta definición porque dice de forma explícita que el análisis de contenido nos permite utilizar *técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas, basadas en la combinación de categorías)*. En nuestro estudio pretendemos obtener datos cualitativos esencialmente, pero no hemos renunciado en casos muy puntuales a análisis cuantitativos. Los datos cuantitativos nos pueden ayudar a responder a preguntas como: ¿Qué volumen de importancia, en forma de cantidad de referencias a un concepto, se le da al mismo cuando se aborda el tema de los beneficios del programa Erasmus?

Por último, vamos a referirnos al tipo de análisis de contenido del cual vamos a hacer uso, siguiendo, en este caso, a autores como Weber (1990). A partir de las aportaciones del citado autor podemos diferenciar tres grandes tipos de análisis de contenido²⁰⁸: el análisis temático, el semántico y el de redes.

En nuestro caso, nos vamos a centrar, esencialmente, en el análisis temático. Este tipo de análisis sólo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Aquí, las técnicas que más se suelen utilizar son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática y la búsqueda de palabras en contexto.

Como veremos en el diseño de la investigación, el presente proyecto tiene un sistema categorial que persigue la clasificación de los datos en función de la presencia de determinados conceptos. Buscamos aquellos beneficios (en forma de conceptos y significados) que se asocian a la experiencia Erasmus.

Esto no quiere decir que no establezcamos análisis semánticos en algunas ocasiones. En este sentido, un ejemplo de ello es la categoría encargada de registrar la

²⁰⁷ Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 2.

²⁰⁸ Clasificación expuesta en Weber, R. P. (1990). *Basic content análisis*. Newbury Park: Sage, también citada por la propia Sandín (2003) y en otros tratados revisados sobre el análisis de contenido.

información emitida espontáneamente por parte de los participantes en los cuestionarios. Dicha categoría nos permite valorar, por una parte, aquella información que los participantes emiten sin más pautas que el hecho de referirse a los beneficios de la experiencia Erasmus y, por otra parte, aquella información que, aunque se recoge en cuestiones abiertas, se hace en referencia a un ámbito temático previamente acotado. Esto nos facilita responder a la siguiente cuestión: ¿Qué beneficios resaltan de forma espontánea los distintos agentes implicados o interesados en el programa Erasmus?

Una vez expuesto el análisis de contenido, vamos a detenernos brevemente en el cuestionario. Dado que se trata de una técnica que no se suele utilizar en la investigación cualitativa, se advierte como fundamental delimitar las razones por las cuales nos hemos decantado por dicha técnica, así como el uso que hacemos de ella.

En primer lugar, siguiendo a Álvarez-Gayou:

“El cuestionario cerrado no se integra a los postulados teóricos de la investigación cualitativa. De ahí que la única opción para la investigación cualitativa mediante cuestionarios consista en utilizar preguntas abiertas”.²⁰⁹

Lo que queremos resaltar aquí es que, si dicha técnica no sirve para que los implicados emitan discurso, no puede servir a nuestros intereses en la investigación. Por esta razón hemos elaborado un cuestionario en que todas las preguntas son abiertas y que, por tanto, se parece más a una entrevista estructurada que a un modelo de cuestionario estándar. Dicho esto, ¿Por qué razones hemos elegido el cuestionario ante otro tipo de técnicas como la entrevista o los grupos de discusión?

En primer lugar, encontramos aquellas limitaciones relacionadas con las posibilidades de acceder a los participantes en dichas experiencias. Cómo veremos con posterioridad en el diseño de la investigación, dado que pretendemos establecer una muestra a partir de personas que vivieron esa experiencia hace años, precisamente porque queremos ver el efecto sobre sus capacidades y funcionamientos en el desarrollo de sus vidas, nos encontramos con la limitación de que la mayoría de esas personas están hoy en

²⁰⁹ Álvarez-Gayou, J.L. (2003). Op. Cit., p. 150.

día desvinculadas de la universidad, incluso, deslocalizadas geográficamente. Esto dificulta el hecho de reunir a estas personas o buscarlas para, de forma presencial, pasarles una entrevista.

En segundo lugar, encontramos la dificultad de acceder a datos personales de dichos participantes, lo que convierte en complicado encontrar a personas de determinados perfiles y contactar con ellas, por ejemplo, por teléfono. Esto nos llevó a plantear otros medios por los cuales encontrar candidatos (explicaremos más adelante dichos medios y estrategias).

En tercer lugar, la comunicación vía correo electrónico nos permite entrar en diálogo con las personas participantes para hacer aclaraciones sobre el propio cuestionario, con lo que no se trata de una recogida de información *a ciegas*. Como veremos, primero hemos seleccionado una serie de candidatos bajo criterios teóricos (donde, por ejemplo, tenemos en cuenta el género, país de destino, titulación universitaria, etc.) dispuestos a participar y después, les hemos solicitado su participación sujeta, si es necesario, a la aclaración de cuestiones por correo electrónico. Dado que dichas personas quieren realizar el cuestionario, se hace fácil el establecimiento de un diálogo previo on-line en que nos aseguramos de que el participante comprende perfectamente qué debe hacer. Además, el hecho de cumplimentar dicho cuestionario desde casa nos ha permitido que el participante pueda realizarlo en varios momentos o en el momento que considere más adecuado, facilitando el proceso de reflexión que implican las distintas preguntas y evitando factores que hubieran podido limitar el discurso, como la falta de tiempo.

En cuarto lugar, los cuestionarios han sido estructurados de la siguiente manera (podemos consultar los cuestionarios en los anexos 1 y 2):

- Hay una recogida inicial de datos en que se especifican cuestiones como, por ejemplo, (en el caso concreto de los ex alumnos que han vivido la experiencia): género, curso o años en que se vivió dicha experiencia, universidad de origen, país de destino, titulación que se estaba cursando, profesión de los padres, procedencia del participante (para valorar si se trata de entorno rural o urbano y la distancia del domicilio con respecto a la universidad), estado actual a nivel laboral, donde hay

que especificar si el tipo de trabajo está relacionado con la formación o carrera profesional de la persona.

- Posteriormente se parte de una reflexión inicial sobre las aspiraciones respecto a los proyectos de vida de cada uno, para que cada participante emita de forma espontánea en qué aspectos cree que le ha ayudado la experiencia Erasmus a conseguir o acercarse a dichos proyectos de vida.
- A continuación establecemos 5 ámbitos de preguntas diferenciados que representan nuestros 5 ámbitos de capacidades (excluyendo el ámbito 0). Aquí también se parte de una reflexión inicial para situar a los participantes en el contexto temático que pretendemos observar en cada caso, pero, a su vez, se han establecido cuestiones suficientemente abiertas para que dichos participantes puedan emitir discurso libre. Al final de cada ámbito integramos una cuestión en la que deben emitir razones para defender el programa Erasmus, teniendo en cuenta los beneficios generales en dicho marco (en el caso que consideren que es beneficioso), excluyendo el ámbito de las *capacidades de adaptación*, dado que ya existe mucha información sobre las capacidades que integra dicho ámbito y dado que teníamos que reducir la longitud del cuestionario.

Como se puede apreciar, dicha estructura nos va a permitir obtener discurso por parte de los implicados (en este caso de los participantes en la experiencia Erasmus y de los coordinadores del programa). A partir de aquí haremos un análisis de dichos textos a modo de análisis de contenido. Es decir, en este caso, el cuestionario supone el medio para provocar la emisión de discurso sobre el cual aplicar dicho análisis de contenido, al igual que con los demás documentos que vamos a analizar.

Hemos hecho esta primera introducción al cuestionario para aclarar cómo se integra dicha técnica en una investigación de corte cualitativo como la nuestra, pero con posterioridad detallaremos con mayor exactitud el uso concreto y los medios utilizados para llevarlo a cabo.

Por último, vamos a hacer referencia al programa informático que hemos elegido para llevar a cabo el análisis de los datos. Hablamos del NVIVO 10.

El NVIVO es un *software* de análisis cualitativo. Es una herramienta que nos permite trabajar con datos a partir de cuestionarios abiertos, páginas Web, artículos de revista (como sucede en nuestro caso), así como entrevistas, videos, audio e imágenes. Se apoya en la lógica de la “teoría fundamentada”, mencionada en párrafos anteriores, pero permite una gran variedad de diseños de investigación (tanto desde planteamientos totalmente inductivos, como desde planteamientos deductivos). Para nosotros, lo fundamental del presente instrumento es que se trata de una herramienta muy útil en el campo de la investigación cualitativa, que nos facilita el trabajo sobre los propios documentos o fuentes de datos, y que favorece el establecimiento de diseños de investigación como el que presentaremos después.

A partir de dicho *software* podemos establecer árboles de nudos a través de los cuales introducimos nuestro sistema categorial al programa. Esto nos permite categorizar la información sobre los propios documentos incorporados al mismo. Es decir, una vez tenemos dentro del NVIVO los textos seleccionados de las Web, de las revistas y del discurso de los participantes en los cuestionarios, podemos ir categorizando dicha información a partir de nuestro sistema categorial directamente visualizando los documentos en la pantalla. Por tanto, se trata de un trabajo de tratamiento, clasificación y relación de los datos y de la información, que sería mucho más complejo sin dicha aplicación. Además, encontramos posibilidades que serían muy difíciles con una categorización manual como, por ejemplo, el hecho de poder codificar una misma frase, o información concreta, con distintas categorías.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que en la actualidad existen diversos programas de este tipo, vamos a explicar las razones por las cuales hemos hecho uso del NVIVO. En concreto, hay que decir que se trata de “el *software* por excelencia en el que auxiliarse para el tratamiento de los datos de una investigación cualitativa” (Valdemoro, Ponce de León & Sanz, 2011, p. 12). Es decir, en estos momentos se trata de uno de los programas más completos en relación al tipo de estudio que pretendemos llevar a cabo. Además, existe mucha información sobre el mismo y formación específica, lo que nos ha permitido acceder a él a partir de un conocimiento amplio de sus posibilidades. Otra característica a resaltar es que su accesible formato y compatibilidad con Windows, hacen que se convierta en una herramienta familiar e intuitiva para aquellas personas acostumbradas al manejo de dicho sistema operativo.

Con respecto al ámbito de programas al que pertenece, existe una gran diversidad de *software* similares. Algunos autores como Piñuel (2002), al cual hacemos referencia en distintas ocasiones en el presente trabajo, exponen gran variedad de programas similares, especificando sus virtudes en cada caso y su compatibilidad con los distintos diseños de investigación. A nivel específico del programa que hemos elegido, podemos encontrar distintas versiones. Éste comenzó su andadura con el NUD*ist²¹⁰ hasta llegar a las versiones NVIVO, de las cuales ya vamos por la versión 10 en estos momentos. Actualmente podemos encontrar información detallada sobre el programa en la página Web oficial²¹¹, desde la cual podemos descargarlo (no se trata de una aplicación gratuita). Pero también, podemos encontrar multitud de referencias a dicho programa en la red, como manuales²¹², referencias desde distintos ámbitos de investigación²¹³, o universidades en que se imparten cursos²¹⁴ para hacer uso de dicha herramienta en el ámbito de la investigación cualitativa.

Una vez hecha esta primera aproximación a los instrumentos y técnicas, vamos a abordar en el siguiente apartado el estado de la cuestión a la que nos dirigimos.

3.3 Una primera aproximación al estado de la cuestión en cuanto al efecto capacitador del programa Erasmus.

En el presente apartado, tal y como hemos anunciado con anterioridad, expondremos una serie de evidencias ya encontradas en las revisiones anteriores. Podemos observar algunos indicios que se relacionan con nuestros ámbitos de capacidades a partir

²¹⁰ Hemos podido participar en una experiencia de investigación con esta versión en García, R. & Murillo, J. (2009). Las referencias a la educación para la ciudadanía en la prensa. *Bordón*, 61(1), 77-93.

²¹¹ Web oficial del programa en http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx (consultado el 01-02-2014).

²¹² Por ejemplo, Kolenic, G.E. (2013). *Introduction to NVivo 10*. Center for Statistical Consultation and Research (CSCAR). Recuperado de http://sitemaker.umich.edu/gkolenic/files/nvivo10_winter2013.pdf (Consultado el 01-02-2014).

²¹³ Un ejemplo de guía de uso del programa desde el ámbito de la investigación cualitativa lo podemos encontrar en Palacios, B., Gutiérrez, A. & Sánchez, M.C. (2013). NVIVO. 10: Una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. En M. Vicente (Presidencia), *Investigar la comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. Simposio llevado a cabo en el 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, Segovia, España. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4230552.pdf (Consultado el 02-02-2014).

²¹⁴ Habitualmente suelen ofertarse cursos desde la Universidad de Granada dirigidos a alumnos de postgrado y a personal investigador a cargo de Enrique Rivera y Carmen Trigueros. El último curso realizado por estos investigadores en dicha universidad se llevó a cabo en febrero de 2013 con el siguiente título: *La utilización del software NVIVO 10 para el análisis de datos cualitativo*. Por otra parte, podemos encontrar información en su Web: <http://www.investigacioncualitativa.es/>. En esta Web podemos acceder, entre otros, a la *Demo* del NVIVO 10 en español.

de las páginas Web revisadas, de algunas investigaciones ya citadas y de otras que exponemos a continuación. Por otra parte, es importante aclarar que no presentamos estas relaciones como análisis empíricos: se trata de un primer análisis del contexto en que nos vamos a sumergir. De hecho, entre las intenciones de los estudios que veremos, no suele aparecer una motivación relacionada con la idea de desarrollo humano. Pese a todo ello, teniendo en cuenta que tuvimos que revisar gran cantidad de información y documentación de distinto tipo, ya podemos hacer una primera aproximación a ideas asociadas a los beneficios de dicha acción de movilidad que, a su vez, son asimilables a nuestros ámbitos de capacidades. Por tanto, pese a que resulta una información interesante en cuanto a contextualización y en cuanto acercamiento a nuestro objeto de estudio, no la exponemos como resultados de nuestra investigación pero sí como un primer acercamiento al estado de la cuestión que nos ocupa.

Otra cuestión a matizar aquí es el criterio seguido para recopilar dicha información. En este caso ha sido el de seleccionar todas aquellas referencias que establecen una relación directa entre algunos beneficios y la vivencia Erasmus aunque, en algunos casos concretos, dado que nos aparecen conclusiones negativas o aspectos a mejorar sobre el programa (entre las investigaciones revisadas), también los hemos incluido en los mapas 12, 13, 14, 15 y 16, pero con otro color que los diferencia del resto de conceptos.

En concreto, hemos recopilado aquellas aportaciones de entre las páginas Web citadas como: la Web de la Universidad de Valencia en su espacio dedicado a la presentación del programa Erasmus estudios, Web de *International Exchange Erasmus Student Network* (en su apartado de presentación donde se describe el programa Erasmus), Web de *Recruiting Erasmus*, y la Web de la Fundación Premio Príncipe de Asturias (en el apartado específico donde se publica el acta en que se establecen las razones por las cuales se otorga dicho premio al programa Erasmus).

Bajo el mismo criterio, hemos analizado, esencialmente, las conclusiones de una serie de estudios que nos determinan el estado de la cuestión a nivel de investigación. En este sentido, citamos en su mayoría investigaciones centradas en valorar beneficios de dicha experiencia de movilidad, aunque en otros muchos casos veremos limitaciones evidentes del programa. Por otra parte, aunque mayormente se trata de estudios en que se cuenta con gran presencia de población española, hay algunos en que el análisis es general

respecto al marco europeo. Además, los periodos de análisis transcurren desde ex alumnos que vivieron su experiencia en el programa Erasmus regulado dentro de Sócrates II, hasta alumnos que vivieron dicha experiencia con el Programa de Aprendizaje Permanente. Y por último, también queremos destacar que, en la mayoría de casos, dichas investigaciones basan la recogida de información en cuestionarios dirigidos a los participantes en las becas y se emplean, en muchas ocasiones, metodologías de corte cuantitativo.

Dicho esto, vamos a empezar a citar y comentar una serie de trabajos publicados. Debemos recordar que hemos mencionado algunas de estas investigaciones cuando describíamos el programa en su situación actual. En dichos casos nos remitiremos a lo expuesto en otros apartados, como en el caso concreto de las páginas Web mencionadas. Es decir, dado que dichos conceptos ya han sido expuestos, aquí los integramos directamente en los mapas que expondremos a continuación.

En el estudio de Valle sobre la política educativa de la Unión Europea citado en el primer bloque del presente trabajo²¹⁵, podemos advertir un cierto alejamiento por parte de las instituciones europeas de los aspectos más sociales en cuanto a las regulaciones de la Formación Superior (entre las que se encuentran las referidas a las acciones Erasmus). Entre dichas aportaciones del estudio podemos destacar aquello que anunciábamos en apartados anteriores sobre la tendencia, en los últimos años, de enfocar las iniciativas formativas hacia las necesidades de los *sectores económicos emergentes*. Hablamos de aquella reformulación hacia el *capital humano* que entiende la formación de las personas en función de las necesidades del desarrollo económico. Nosotros interpretamos dicha tendencia, entre otras cosas, como un alejamiento con respecto a la idea de *empoderar* a los individuos. Dado que la formación tiene su principal valor con respecto a las necesidades de los sistemas económicos (sistemas de tipo colectivo), se relegan a papeles más secundarios aspectos como el de los intereses de los ciudadanos, su participación en cuanto a las decisiones colectivas, su papel transformador. Aquí es el escenario colectivo quien va a marcar las prioridades y la educación debe perseguir formar a los trabajadores en cuanto a su capacidad para adaptarse a dicho medio. Ello reduce el *empoderamiento* individual y colectivo (de grupos determinados). Por tanto, hemos querido recoger el

²¹⁵ Nos referimos a Valle, J.M. (2004). Op. Cit.

presente estudio como representante de dicha tendencia de la cual hemos hablado en otros apartados.

Otro estudio a recordar aquí es el de Alfranseder et al. (2012), donde recordemos que obteníamos una serie de conceptos y de conclusiones sobre los beneficios de la experiencia Erasmus que, a continuación, incorporamos en los mapas 12, 13, 14, 15 y 16.

Pero además, vamos a citar un listado de trabajos en que se aportan conclusiones interesantes sobre el programa, cada uno, en sus ámbitos concretos de análisis:

- Valle, J.M. & Garrido, R. (2009). La asimetría en los flujos de movilidad de estudiantes Erasmus. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 93-130. En el presente estudio hallamos conclusiones relacionadas con la asimetría de los flujos de alumnos Erasmus. Lo interesante de dichas conclusiones, para nosotros, son las sugerencias que se hacen sobre las posibles causas de dicha asimetría, en las que encontramos aspectos como la ubicación geográfica, el diferencial del nivel de vida o el idioma en cuestión. Aquí podríamos ver indicios de desigualdad en cuanto a las capacidades de elección de los participantes en las becas, en lo relativo al diferencial del nivel de vida o, por ejemplo, indicios del poder capacitador del programa en cuanto al dominio de lenguas que interesan a los participantes. Pero, dado que en dicho estudio no se valoran estos aspectos, sino que se plantean como suposiciones, aunque veíamos interesante mencionarlos, no los hemos integrado en los mapas que presentamos a continuación.
- Fernández, S., Pérez, C. & Vaquero, A. (2009). Movilidad internacional de la Universidad Española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista de Estudios Regionales*, 85, 143-172. En el presente estudio se hace referencia a conclusiones sobre desigualdad, en concreto, en cuanto a las posibilidades de movilidad de los estudiantes españoles en función de factores económicos regionales. Además, también se advierten beneficios atribuidos al programa en relación a su capacidad para acercar a las distintas instituciones universitarias, favoreciendo las relaciones entre las mismas. Es por ello por lo que en dichas conclusiones se recogen, por una parte, dificultades sobre el proceso de *empoderamiento* de los individuos y desatención de principios fundamentales

(como el de igualdad en cuanto a *capacidades de ciudadanía*), lo que se traduce en baja capacidad respecto a la categoría de *responsabilidad moral y ética* (en relación a los organismos promotores del programa) pero, también, dentro del ámbito de *capacidades de adaptación*, hallamos factores negativos en relación al poder capacitador del programa hacia la *movilidad*, precisamente por dicha desigualdad en cuanto a las posibilidades de participación en el mismo y en cuanto a la elección de destinos. Por otra parte, encontramos beneficios sobre el desarrollo colectivo e institucional (lo que podemos enmarcar dentro del ámbito de *capacidades de ciudadanía* en la categoría de *afiliación*).

- Pineda, P., Belvís, E. & Moreno, M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-14. En el presente estudio se destaca la falta de igualdad de oportunidades en la participación en el programa, en concreto, por motivos relacionados con el origen socioeconómico de los participantes. También se advierten carencias en la promoción de las becas por parte de las universidades que repercuten sobre dicha igualdad de oportunidades, dado que en muchos casos no se participa en el programa por desconocimiento. En este sentido encontramos, como en el caso anterior, indicios negativos en relación al *empoderamiento individual*, con respecto a la *responsabilidad moral y ética* y, además, con respecto a la *movilidad* (dentro del ámbito de *capacidades de adaptación*). Por otra parte, aquí también destacamos la aparición del ámbito de *capacidades de conocer*: se detectan limitaciones concretas relacionadas con el *acceso a la información*.
- Fernández, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 112-124. En el presente estudio se hace referencia a beneficios de la experiencia Erasmus según los participantes. De los mismos queremos destacar: la vivencia de nuevas experiencias personales; beneficios en el ámbito económico relacionados con un mayor abanico de oportunidades en el mercado laboral; beneficios relacionados con la ampliación de horizontes al relacionarse con culturas y sociedades diferentes. En ellos nos aparece el ámbito de *capacidades de sentir*, en concreto, en relación a la contribución hacia la *felicidad individual y grupal*.

(hemos interpretado la expresión de *vivencias personales* como búsqueda de la felicidad). También nos aparece el ámbito de *capacidades de adaptación*, en concreto, en las *necesidades básicas* (dado que se habla de mejores oportunidades económicas), en el *desarrollo profesional* y en el *desarrollo de proyectos vitales*. Otro ámbito que encontramos aquí es el de las *capacidades de conocer*, concretamente, en relación al *conocimiento de otros entornos*. Además, también nos aparece el ámbito de *capacidades de relacionarse* en cuanto a la *interacción presencial* (cuando se habla de relacionarse con culturas y sociedades diferentes). Por otra parte, también se advierten obstáculos con respecto a las capacidades de participar en dicha experiencia, como el idioma, la necesidad de financiación adicional para dicho periodo y el desconocimiento de la existencia de becas de movilidad. Otro elemento que se describe como limitador, en cuanto a la elección de universidades de destino, es la convalidación de créditos. Por tanto, de nuevo hallamos limitaciones en el ámbito de *capacidades de ciudadanía*, en concreto, sobre la *responsabilidad moral y ética* (en relación a los organismos promotores del programa), en el *empoderamiento del individuo* y en el *ejercicio de derechos y deberes*. También vemos limitaciones vinculadas con las *capacidades de adaptación* en en relación a la *movilidad* (que a su vez queda afectada por dichas carencias en la igualdad de oportunidades y, por tanto, de capacidades para acceder a dichas becas y en la elección de destinos).

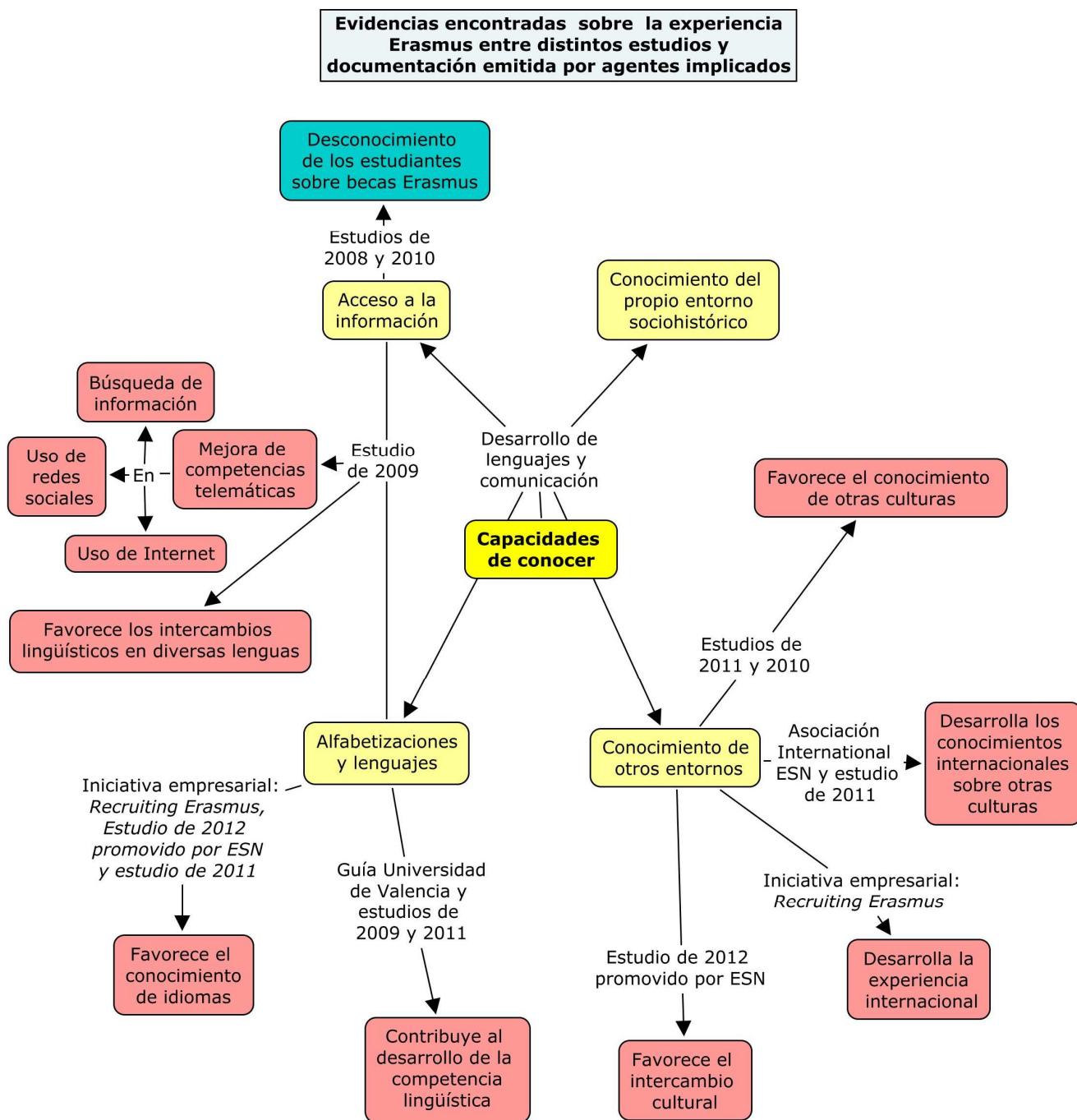
- Agudaded, J.I. & Pozo, C. (2009). Los alumnos Erasmus en la Torre de Babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 310-337. En el presente estudio se hace referencia a beneficios referidos a la mejora de las competencias comunicativas. Se destaca el uso de las lenguas en el contexto real, así como el contacto con diversidad de lenguas y la adquisición de valores multiculturales. También se apuntan beneficios en relación a la competencia telemática, en concreto, sobre el uso de la red para la comunicación y para la búsqueda de información, las relaciones humanas a través de redes sociales y los intercambios lingüísticos en diferentes lenguas. Aquí vemos aparecer el ámbito de *capacidades de conocer*, en cuanto a *alfabetizaciones y lenguajes*. También vemos, dentro de las *capacidades de relacionarse*, la *interacción presencial*. Otro ámbito que nos

aparece es el de las *capacidades de adaptación*, en relación al *desarrollo profesional y de competencias*.

- Pozo, C. (2011). *Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva. En el presente estudio se destacan beneficios relacionados con: *acercarse a otras culturas y adoptar actitudes de respeto y de aceptación, entender comportamientos de la otra cultura distintos a los de la propia, ponerse en el lugar de las otras personas, superar estereotipos y prejuicios*. Se habla de las mejoras con respecto al aprendizaje y uso de otras lenguas, *la integración de los hábitos de otras culturas en los estilos de vida propios*. Leemos otras conclusiones interesantes como el hecho de que “*la estancia en el extranjero fomenta significativamente la adquisición de competencias comunicativas acompañadas de la competencia intercultural (...), una actitud más positiva frente a opiniones y formas de actuar diferentes a las propias*”²¹⁶. Aquí vemos aparecer, en primer lugar, el ámbito de *capacidades de conocer*, en relación a las *alfabetizaciones y lenguajes y al conocimiento de otros entornos*. En segundo lugar, el ámbito de *capacidades de relacionarse*, en cuanto a *acceso al contexto intersubjetivo, interacción presencial, interculturalidad, los significados y tradiciones favorecedoras* (concretamente, por la superación de estereotipos y desarrollo de la empatía ante las personas diferentes) y la *agencia transformadora* (por ejemplo, cuando se habla de la apropiación de otras tradiciones culturales y modos de hacer). En tercer lugar, encontramos las *capacidades de adaptación*, en cuanto al *desarrollo profesional y de competencias*. Y en cuarto lugar, aparecen beneficios relacionados con las *capacidades de sentir*, concretamente, en relación al *desarrollo de la inteligencia emocional* (hemos visto la presencia de estas capacidades en todo aquello relacionado con la empatía).

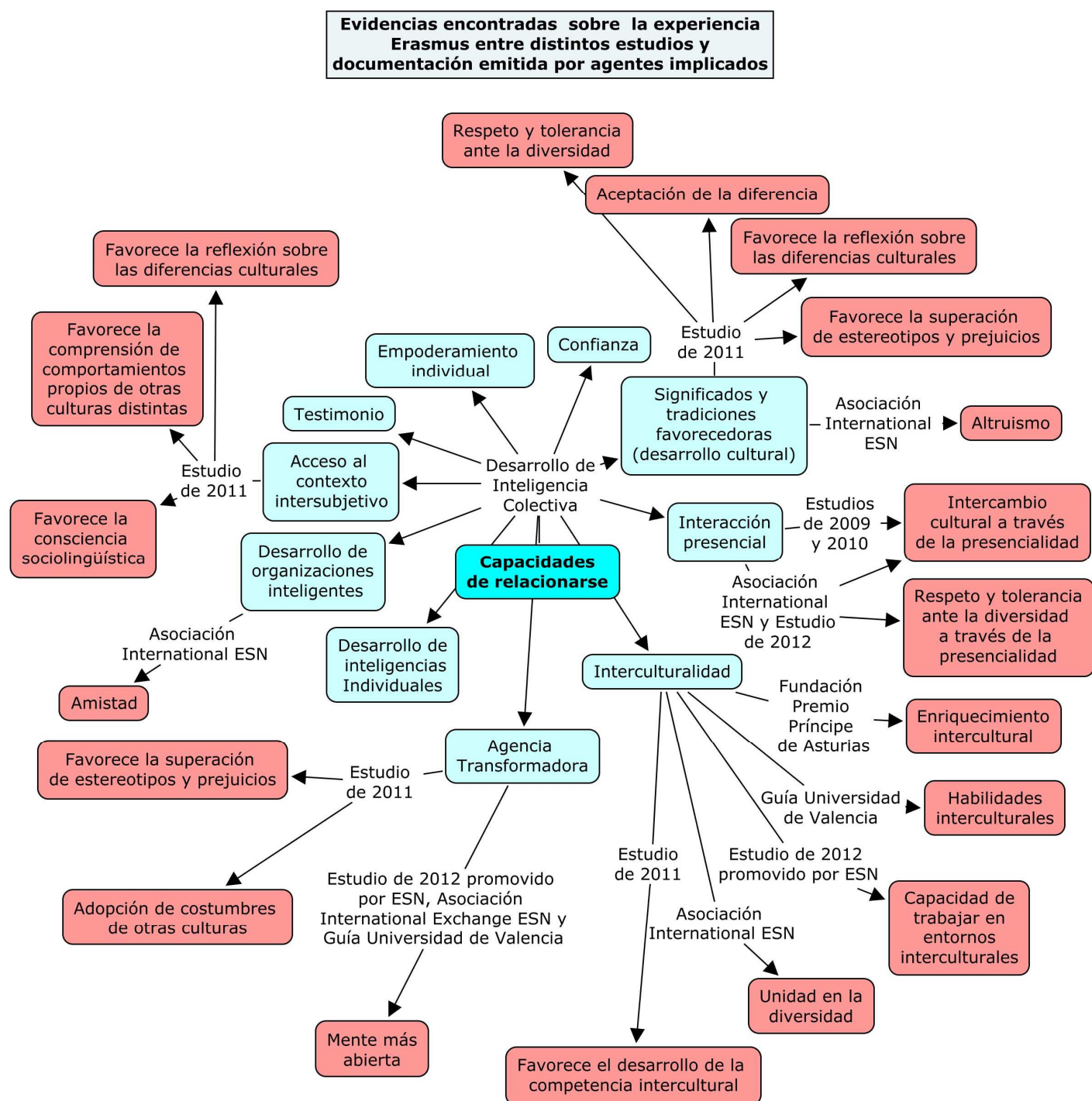
²¹⁶ Pozo, C. (2011), p. 462.

Mapa 12: Evidencias sobre beneficios y limitaciones de la experiencia Erasmus respecto al ámbito de capacidades de conocer.



Fuente: elaboración propia.

Mapa 13: Evidencias sobre beneficios y limitaciones de la experiencia Erasmus respecto al ámbito de capacidades de relacionarse.



Fuente: elaboración propia.

Mapa 14: Evidencias sobre beneficios y limitaciones de la experiencia Erasmus respecto al ámbito de capacidades de ciudadanía.



Fuente: elaboración propia.

Mapa 16: Evidencias sobre beneficios y limitaciones de la experiencia Erasmus respecto al ámbito de capacidades de sentir.



Fuente: elaboración propia.

Una vez expuestos los mapas anteriores, que representan el estado de la cuestión a partir de los análisis del contexto que hemos llevado a cabo en el primer bloque del presente estudio, vamos a centrarnos, ya en el siguiente apartado, en la metodología de nuestra propuesta de investigación.

3.4 Metodología.

En concreto, en el presente apartado vamos a detallar el proyecto de investigación a nivel de diseño, población y muestra, recogida de la información, elaboración del sistema categorial y mapas de categorías y fases del proceso llevado a cabo.

Para ello, hemos establecido 5 subapartados en que se abordan las cuestiones citadas en el mismo orden en que se han apuntado.

3.4.1 Diseño de la Investigación.

Como ya hemos dejado ver, pretendemos obtener evidencias sobre los beneficios y efectos del programa Erasmus a través de la percepción de los participantes en la experiencia y de otros agentes implicados o interesados en el programa. Para poder establecer un diseño de investigación que se adapte tanto a nuestras intenciones, como a las unidades de análisis que pretendemos abordar, así como a la misma técnica de análisis de contenido, nos hemos guiado a partir de una gran diversidad de investigaciones y autores tales como Strauss & Corbin (1990)²¹⁷; Weber (1990); Sommer & Sommer (1997); Piñuel (2002); Piñuel & Gaitan (2003 y 2004)²¹⁸; Huber, Fernández, Lorenzo & Herrera (2001)²¹⁹; Barbour (2013); Denzin & Lincoln (2012), Álvarez-Gayou (2003); Alonso, Fernández & Nysser (2009)²²⁰; Serbia (2007)²²¹; Valdemoro et al. (2011).

Dicho esto, vamos a combinar distintos tipos de diseños de investigación. Por una parte, nos vamos a basar en un diseño vertical (Piñuel, 2002), a partir del cual pretendemos recoger, en un *corpus* limitado, solo las referencias a los beneficios de la experiencia Erasmus. Este proceso se lleva a cabo a partir de artículos recogidos en la revista *Recruiting Erasmus* correspondiente a los periodos 2012 y 2013; apartados correspondientes al programa en las páginas Web de cinco de las veinte universidades españolas con mayor protagonismo en dicha iniciativa de movilidad (aquí nos guiamos por los últimos estudios publicados en OAPEE ²²²); y Descripción del programa en algunas páginas Web oficiales de la UE.

²¹⁷ Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.

²¹⁸ Aquí nos referimos concretamente a Piñuel, J. L. & Gaitan, J. A. (2003). *La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España*. Madrid: Serie Informas, MEC; y Piñuel, J. L. & Gaitan, J. A. (2004). *Agenda y mapa de actualidad en el tratamiento de los medios de comunicación social en relación con la educación*. Madrid: Serie Informas, MEC.

²¹⁹ Huber, G.L., Fernández, G., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial Universitario.

²²⁰ Alonso, L.E., Fernández C.J. & Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

²²¹ Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA*, 7, 123-146. Recuperado de http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf (Consultado el 20-01-2014).

²²² OAPEE (2013). *Informe de avance de resultados del curso 2011/2012 del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos*. Recuperado del sitio de Internet del OAPEE: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicacioneserasmus/avancedatosycifras2011-2012.pdf?documentId=0901e72b81623c0e> (Consultado el 22-07-2013).

Por otra parte, también podemos hablar de un diseño transversal. El análisis de contenido con diseño transversal consiste en seleccionar muestras de *corpus* textuales que difieren, por ejemplo, en cuanto al punto de vista sobre el fenómeno según el papel respecto al mismo (en este caso, los distintos agentes seleccionados son ex alumnos becados, coordinadores del programa y organizaciones implicadas a través de sus páginas Web, y empresas a través de la revista *Recruiting Erasmus*) y formar con ellos grupos independientes que se analizan en el mismo momento histórico crucial reflejado en esos *corpus* (Piñuel, 2002).

Aquí, las muestras de los *corpus* textuales son los textos seleccionados de entre los apartados referidos al programa Erasmus en las páginas Web, los artículos seleccionados de la revista *Recruiting Erasmus* y los discursos concretos a través de los cuestionarios abiertos en los casos de coordinadores y ex alumnos con beca Erasmus; las tomas de postura quedan representadas por los distintos agentes en cuestión; el tema es el de los beneficios atribuidos a la experiencia Erasmus; y el mismo momento histórico coincide con el intervalo temporal que hemos seleccionado para recoger el *corpus* (en concreto vamos a recopilar información publicada o emitida en la actualidad: cursos 2012-2013 y 2013-2014, pero que, dado que supone una mirada hacia los resultados observados sobre la experiencia, representa una visión del fenómeno en sus dos últimas versiones Erasmus en Sócrates II y Erasmus en el Programa de Aprendizaje Permanente).

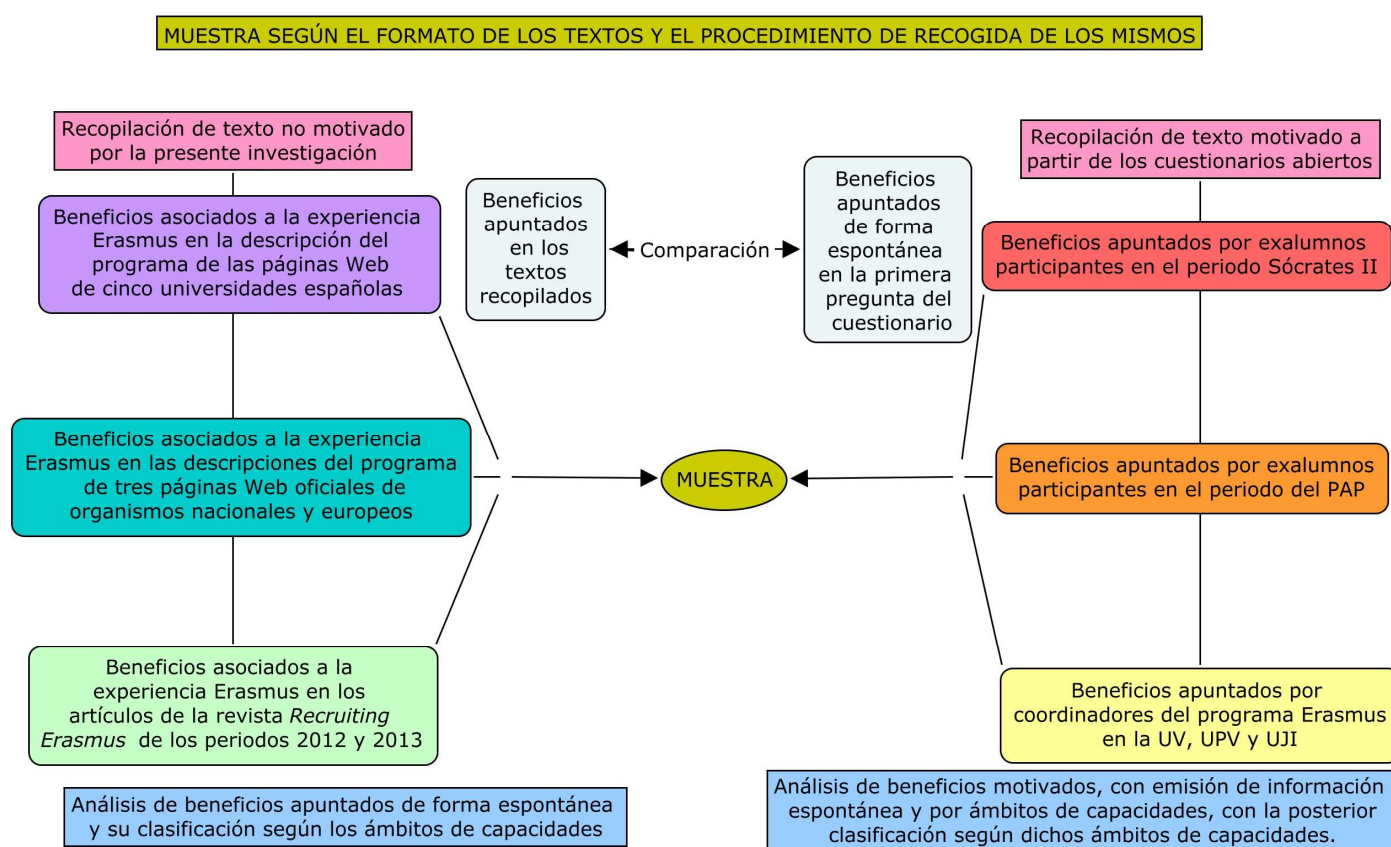
Este diseño nos va a permitir, en definitiva, observar distintas percepciones sobre el fenómeno. Pero hay que tener en cuenta que, dada la naturaleza de las distintas formas de recopilar la información, hemos establecido un diseño *asimétrico*. No podemos poner en el mismo plano aquella información motivada por nosotros mismos a través de los cuestionarios abiertos y aquella recogida de textos ya elaborados previamente en sus ámbitos contextuales. A continuación, en el mapa 17 exponemos gráficamente dicha distribución.

Para hacer algunas comparaciones sobre los beneficios apuntados de forma espontánea²²³ entre los distintos agentes, hemos incorporado al cuestionario una pregunta

²²³ Aquí con *espontánea* nos referimos a su definición como *voluntario o de propio impulso*. Es decir, usaremos este adjetivo para diferenciar aquella información que no ha sido impulsada por nosotros mismos en la presente investigación, sino que ha sido emitida por los propios agentes sin pautas previas y en sus propios contextos. Con respecto a los cuestionarios, dado que la información recopilada sí es motivada, en la primera cuestión hemos intentado que los participantes emitan beneficios sobre el programa de forma libre (*espontánea*), sin pautar campos previos. Por

inicial donde, de forma abierta y libre, los participantes deben emitir aquellos beneficios que consideran más significativos a partir de dicha experiencia de movilidad. En este caso podremos establecer comparaciones entre los significados de los textos y el discurso de la primera pregunta del cuestionario. Por su parte, los demás ámbitos del cuestionario solo nos podrían permitir establecer comparaciones sobre los mismos participantes (ex alumnos y coordinadores y entre los ex alumnos, teniendo en cuenta que recogemos distintas visiones en función de las características personales), en caso que se considere relevante a partir de los resultados o en posteriores análisis de la misma información.

Mapa 17: Organización de la muestra según el tipo de texto y el procedimiento de recogida.



Fuente: elaboración propia.

Otros aspectos a comentar sobre el diseño de la investigación, ya más referidos a la muestra elegida, son aquéllos relacionados con el tratamiento que haremos de dicha muestra. Aquí debemos hablar de homogeneidad, en concreto cuando catalogamos los distintos agentes mencionados (recordemos: representantes de los organismos implicados,

tanto, aquí el *propio impulso* no es en cuanto a la emisión de la información, sino en cuanto al tipo de información solicitada.

ex alumnos que han vivido la experiencia, empresas interesadas en la experiencia). Pero también deberemos hablar de heterogeneidad en cuanto a que dentro de dichos grupos hemos establecido una serie de criterios (desde la teoría) para seleccionar diversidad de casos, con la intención de aumentar su representatividad interna²²⁴. Para entender mejor estas cuestiones vamos a exponer un cuadro (cuadro 13) en el que se delimitan los criterios específicos de selección de la muestra en cada uno de los agentes.

Cuadro 13: *Criterios de selección de la muestra.*

AGENTES	CRITERIOS DE SELECCIÓN	DIVERSIDAD INTERNA
Organismos oficiales	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de los organismos promotores de la UE. • Representación de las universidades participantes. • Representación de observadores y gestores directos de las becas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión contenida en las páginas Web oficiales de la UE. • Visión contenida en las páginas Web de algunas universidades españolas participantes. • Visión de representantes de universidades españolas en el contexto de la revista <i>Recruiting Erasmus</i>. • Visión de los coordinadores del programa en las siguientes universidades: Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Jaume I de Castelló.
Participantes en la experiencia de movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de ex alumnos de distintos cursos (correspondientes a Erasmus en Sócrates II y en el Programa de Aprendizaje Permanente). • Representación de ex alumnos de ambos sexos. • Representación de titulados de las distintas <i>ramas de conocimiento</i>²²⁵. • Representación de ex alumnos con distintos países de destino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 (en representación de Sócrates II) y cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010 (en representación del PAP). • Hombre/mujer. • CC. de la Salud; Ingeniería y Arquitectura; Artes y Humanidades; Ciencias; y CC. Sociales y Jurídicas. • Países de alta representación en cuanto a elección de destino y países de baja representación.

²²⁴ Podemos encontrar usos similares de dichos diseños en estudios como el ya citado de Valdemoro et al. (2011).

²²⁵ Organización establecida a partir de la regulación oficial de la enseñanza superior en nuestro país a cargo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y su modificación publicada el 03 julio de 2010.

	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de ex alumnos de distintas universidades. • Representación de ex alumnos con distinto origen socioeconómico. • Representación de ex alumnos originarios de ámbito rural y ámbito urbano, estando presente el factor de distancia del domicilio con respecto a la universidad. • Representación de ex alumnos en función de la situación laboral y profesional actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Jaume I de Castelló, Universidad de Málaga, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad de Sevilla, Universidad de Extremadura, Universidad de Córdoba. • Ex alumnos con ninguno de los padres con titulación superior y con profesiones propias de niveles socioeconómicos bajos o medio bajos/ Ex alumnos con alguno de los padres con titulación superior y con profesión propia de niveles socioeconómicos medios o altos. • Ex alumnos procedentes de ámbito rural y con una distancia del domicilio con respecto a la universidad superior a los 40 k./alumnos de ámbito urbanos. • Ex alumnos parados/ex alumnos con trabajo/ex alumnos con trabajo relacionado con la Formación Superior.
Empresas interesadas	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de la empresa promotora de la iniciativa <i>Recruiting Erasmus</i>. • Representantes de los departamentos de recursos humanos de las empresas participantes en la iniciativa <i>Recruiting Erasmus</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos y entrevistas donde se refleja la visión de los promotores de Recruiting Erasmus correspondientes a los periodos 2012 y 2013. • Artículos y entrevistas donde se refleja la visión de distintas empresas participantes correspondientes a los periodos 2012 y 2013.

Fuente: elaboración propia.

Por último, como vemos, también establecemos un diseño triangular, que se refiere, por una parte, a la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una misma situación (Piñuel, 2002) y, por otra, al uso de diversas técnicas y muestras textuales que nos han permitido adaptarnos a las distintas posibilidades en cuanto a la recogida de la muestra.

En primer lugar, la triangulación responde, en este caso, a la selección de nuestra muestra. Como hemos dicho, hemos intentado seleccionar diversidad de agentes que, además de ser protagonistas en cuanto al fenómeno por alguna u otra razón, representan a los distintos grupos mayoritarios que están directamente implicados en el programa o que muestran un interés importante sobre el mismo. Por tanto, pretendemos, con ello, adquirir una información diversa sobre un mismo elemento: distintas visiones con respecto a los beneficios de la experiencia estudiada. Aquí dicha triangulación responde al interés de acercarnos a la comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión (Denzin & Lincoln 2012). De hecho, nos aparece de nuevo esa visión de una realidad holística que describíamos en apartados anteriores.

En segundo lugar, dicha triangulación se refiere a la necesidad de combinar distintos métodos o técnicas para dar *validez* a los datos a través del contraste (Piñuel, 2002). “La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada”²²⁶. En nuestro caso, dicho contraste se ha llevado a cabo, por una parte, a través de las distintas fuentes y agentes y, por otra parte, a través de la distinta naturaleza de los datos (textos de presentación del programa Erasmus a través de las organizaciones implicadas, una revista con un fuerte carácter promocional sujeto al interés de las empresas participantes, el discurso de agentes que han vivido la experiencia mediante sus respuestas en cuestionarios abiertos y el discurso de observadores directos - coordinadores del programa- a partir de los cuestionarios).

3.4.2 Selección de la muestra.

Dado que hemos presentado en el cuadro 13 los criterios para la selección de dicha muestra, en el presente apartado vamos a centrarnos, por una parte, en la justificación de la elección de dichos criterios y de la elección de la muestra en general, y, por otra, hablaremos, ya a un nivel más concreto, de los procedimientos de la recogida de la misma.

Dicho esto, vamos a empezar, en primer lugar, delimitando el concepto de muestra al que nos acogemos. Para ello vamos a recurrir a Serbia cuando nos dice lo siguiente:

²²⁶ Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). Op. Cit., p.53 (citando a Flick, 2002, p. 229).

“El procedimiento de muestreo en los estudios cualitativos no debería enmarcarse en la tipología muestral clásica, proveniente de los estudios cuantitativos. (...) La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva.”²²⁷

Es decir, no nos hemos basado en parámetros de muestra cuantitativos. A partir de aquí, ¿cómo entendemos, por tanto, el muestreo en nuestro estudio? ¿Cómo interpretamos la idea de representatividad? En este sentido, hemos buscado una representatividad basada en la *precomprensión cultural y simbólica de las características del universo con respecto al tema que se va a investigar* (Serbia, 2007). Partimos de un importante análisis previo en cuanto al conocimiento sobre el fenómeno a estudiar y de los agentes implicados, así como de los intereses teóricos de la propia investigación. Esto nos ha permitido poner el énfasis en determinados colectivos a la hora de observar los beneficios del programa (algunos más obvios como los casos de participantes en la experiencia y otros menos, como los participantes en artículos de la revista *Recruiting Erasmus* o los coordinadores del programa). Pero además de llegar a la conclusión, a partir de dichos análisis previos, de que podemos encontrar información muy relevante en los agentes concretos de nuestra muestra, nos interesan especialmente dichas visiones por nuestros presupuestos a nivel teórico. Como veremos, la muestra está constituida para recoger *funcionamientos* y *capacidades* en forma de beneficios atribuidos al programa desde la percepción de los agentes apuntados. No nos interesa una visión sobre el intervalo temporal de la propia vivencia como tal, sino una retrospectiva que haga balance de dicha experiencia mirada desde los efectos que provoca a medio y largo plazo en las personas que participan. Por tanto, el muestreo se ajusta a la idea de integrar en la participación a aquellos agentes que nos han aparecido como protagonistas a partir del análisis contextual previo pero, también, al tipo de información que pretendemos recopilar teniendo en cuenta nuestros posicionamientos teóricos.

A otro nivel y una vez elegidos los agentes, debíamos seleccionar, dentro de éstos, aquellos documentos y candidatos que iban a representar a dichos grupos. Aquí es donde nos aparecen los criterios establecidos en el cuadro 13. De nuevo, como podemos apreciar, hemos tenido en cuenta, por una parte, criterios a partir de la experiencia previa de análisis del contexto, como: aspectos relacionados con la calidad de la información recopilada, o

²²⁷ Serbia, J.M. (2007). Op. Cit., p. 132.

tipos de textos en que se recogen evidencias sobre los beneficios de la experiencia Erasmus (hay mucha documentación que habla de las condiciones legales, de instrucciones para tramitar becas, de tipologías dentro de las mismas, pero que no aporta información significativa sobre los beneficios para la vida de los participantes). Pero, por otra parte, el hecho de diferenciar dentro de los organismos promotores a universidades, organismos oficiales y coordinadores del programa, nos permite establecer una visión de dichos organismos mucho más completa, en la que quedan representadas distintas visiones pertenecientes a un mismo ámbito (en cuanto a agencias emisoras). En este sentido, dicha elección se hace en relación a una mayor representatividad de la muestra. Pero escoger diversos agentes concretos dentro de lo que hemos llamado organismos promotores, también nos va a permitir observar distintas visiones en función del papel que se tiene respecto al fenómeno. Aquí, por una parte, vemos cómo dicha selección responde a criterios de representatividad de la muestra a través de la diversidad (heterogeneidad) interna pero, también, a la posibilidad de describir distintas visiones en función del tipo de muestras textuales y de su papel dentro de la agencia a la que representan (con lo cual también nos va a servir en cuanto a la construcción del sistema categorial y en el análisis de la información).

En el caso de los ex alumnos participantes también hemos tenido en cuenta los aspectos anteriores. Es decir, la diversidad interna descrita responde a la necesidad de representatividad con respecto al colectivo (universo poblacional). Aquí, el hecho de incorporar criterios de selección relacionados con el sexo de los candidatos, origen socioeconómico (a través de la profesión y formación de los padres), criterios de tipo geográfico en cuanto al origen de los mismos, etc., responde a la necesidad de tener en cuenta aquellos aspectos relevantes en nuestra sociedad relacionados con las facilidades o dificultades sobre el desarrollo humano. En el análisis previo hemos visto cómo aspectos como el sexo, la ubicación geográfica, la titulación concreta de Educación Superior que uno cursa, son todos factores condicionantes o favorecedores con respecto a dicho desarrollo de cada persona. A partir de aquí, vimos conveniente incorporar diversidad en todos estos aspectos, de modo que dicha diversidad nos lleve a la recopilación de un muestreo suficientemente representativo del colectivo, al menos, en cuanto al poder capacitador del programa según los condicionantes o favorecedores que presentan los diversos participantes en las becas. Pero, como en el caso anterior, aunque el principal objetivo de dichos criterios es el apuntado, dicha selección de la muestra nos va a permitir,

en ocasiones, comparar las visiones sobre los beneficios en función de las características de los participantes en los cuestionarios.

Teniendo en cuenta lo apuntado, vamos a describir cada criterio y a explicar cómo se va a tener en cuenta con respecto a la recogida de la muestra:

Criterios de selección sobre el agente: *Organismos oficiales.*

- *Representación de los organismos promotores de la UE.* Después de revisar las páginas Web a nivel de instituciones europeas y de organismos estatales en que se presenta el programa (en el cuadro 14 recogemos, por una parte, aquellas páginas revisadas y, por otra, aquellas tres de las cuales hemos recopilado información para el análisis), nos dimos cuenta de que en pocas ocasiones se hace referencia a los beneficios asociados al mismo de una forma clara. Por tanto, aquí la selección de los documentos a analizar se ha hecho en función de la presencia de beneficios asociados a la experiencia de forma directa (en concreto se han recogido 3 textos distintos). Otros documentos a resaltar en este criterio, son los artículos analizados de la revista *Recruiting Erasmus* en que participan representantes de dichos organismos oficiales (donde se mencionan beneficios asociados al programa Erasmus). En concreto, en este último caso, hemos recopilado un solo artículo a cargo de la directora del OAPEE.

Cuadro 14: *Páginas Web revisadas de los organismos oficiales en busca de beneficios directos asociados a la vivencia de la experiencia Erasmus.*

PÁGINAS WEB REVISADAS	DIRECCIONES DE EXTRACCIÓN DE DOCUMENTOS DE ANÁLISIS
Web De la Unión Europea: http://europa.eu/index_es.htm	Web De la Unión (consultado el 24-01-2013), en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1110_en.htm
Parlamento europeo: http://www.europarl.europa.eu/portal/es	
Consejo Europeo: http://www.european-council.europa.eu/home-page.aspx?lang=es	
Guía de Financiación Comunitaria: http://www.guiafc.com/	
EUR-Lex, El acceso al derecho de la Unión Europea: http://eur-lex.europa.eu/	
OAPEE: http://www.oapee.es/oapee/intro.html	OAPEE (consultado el 26-01-2013), en: http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html

Página del MEC sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: http://www.mecd.gob.es/boloniaeees/inicio.html	
Política de Educación Superior en la Unión Europea: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/mobility-cbc_en.htm	Comisión Europea/Programa Erasmus (consultado el 26-01-2013), en: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

Fuente: elaboración propia.

- *Representación de las universidades participantes.* En este caso, dado que las universidades emiten guías (por Internet) en que explican el programa, en ocasiones se hacen referencias iniciales con respecto a los beneficios del mismo. Puesto que suelen haber pocas referencias a dichos beneficios en las páginas Web, al respecto, hemos seleccionado, de entre las veinte universidades más protagonistas (recordemos, según el OAPEE), aquellas cinco que exponen en sus apartados concretos (referidos a las becas Erasmus) información relevante en este sentido (detallamos en el cuadro 15 las páginas Web de universidades revisadas y aquellas de las cuales hemos recopilado documentos de análisis). El hecho de seleccionar la muestra de entre estas veinte universidades responde a que hemos interpretado dicho éxito (en cuanto a la presencia en Erasmus) como un indicador del interés de la propia universidad en relación a la iniciativa, así como un indicador de la presencia de las acciones del programa en la misma; por tanto, deducimos que aquellas universidades más protagonistas y con más experiencia, pueden tener una visión más fundada sobre los beneficios de dicha acción de movilidad. Otros documentos a resaltar aquí son los artículos analizados de la revista *Recruiting Erasmus* en que participan representantes de las universidades españolas. Aquí hemos recopilado 9 artículos donde participan, esencialmente, Rectores (por ejemplo, el Rector de la Universidad de Santiago); responsables de las relaciones internacionales en las universidades (como la Vicerrectora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Extremadura); y Directores de organismos y/o programas universitarios (como el Director de CEPADE²²⁸, Universidad Politécnica de Madrid).

²²⁸ CEPADE es el Centro de Estudios de Postgrado de Administración de Empresas de la Universidad Politécnica de Madrid.

Cuadro 15: Páginas Web revisadas de las universidades y direcciones específicas de recogida de documentos de análisis.

PÁGINAS WEB REVISADAS	DIRECCIONES DE EXTRACCIÓN DE DOCUMENTOS DE ANÁLISIS
Universidad de Granada www.ugr.es/	
Universidad Complutense de Madrid https://www.ucm.es/	
Universidad de Sevilla www.us.es/	
Universidad de Valencia www.uv.es/es	Guía 2013 (consultado el 20-01-2014), en: http://www.uv.es/relint/cast/docs/guia_mobilitat1213.pdf
Universidad Politécnica de Valencia www.upv.es/	Descripción del programa (consultado el 25-01-2014), en: http://www.opii.upv.es/default.asp?menu=107&web=3
Universidad Politécnica de Cataluña https://www.upc.edu/?set_language=es	Guía 2013 (consultado el 05-02-2014), en: http://www.upc.edu/sri/estudiantat/mobilitat-destudiantat-de-la-upc/vols-marxar-dintercanvi-al-curs-2013-2014-informacio-general
Universidad Politécnica de Madrid www.upm.es/	
Universidad de Zaragoza www.unizar.es/	Folleto disponible (consultado el 28-01-2014), en: http://wzar.unizar.es/servicios/inter/formularios/1314/erasmus/folleto.pdf
Universitat de Barcelona www.ub.edu	Información sobre el programa Erasmus + (consultado el 28-01-2014), en: http://www.ub.edu/uri/estudiantsUB/erasmus.htm
Universidad Autónoma de Madrid www.uam.es/	
Universidad de Valladolid www.uva.es/	
Universidad del País Vasco www.ehu.es/	
Universidad de Málaga www.uma.es/	
Universidad Autónoma de Barcelona www.uab.es/	
Universidad Carlos III de Madrid www.uc3m.es/	
Universidad de Santiago de Compostela www.usc.es/es/index.html	
Universidad de Vigo www.uvigo.es/	
Universidad de Castilla la Mancha www.uclm.es/	
Universidad de Córdoba www.uco.es/	
Universidad de Cádiz www.uca.es/	

Fuente: elaboración propia.

- *Representación de observadores y gestores directos de las becas.* Aquí, teniendo en cuenta que existen dichos gestores y que, a su vez, son aquellas personas que entran en contacto directo con los participantes en las becas y les acompañan en cuanto a la gestión de dicho proceso, ya sea desde la universidad de origen o en la universidad de destino, nos dimos cuenta de que dicha visión (en este caso desde las organizaciones universitarias) podía diferir de aquello que muestran las páginas Web, por la cercanía de dichos agentes con respecto a la experiencia. Además, dado que son observadores privilegiados de multitud de casos, los consideramos unos agentes muy importantes (por dicha razón hemos establecido para ellos un cuestionario muy similar al de los ex alumnos). El hecho de acotar la muestra a los coordinadores de las universidades: UV, UPV y UJI responde a criterios de operatividad. Teniendo en cuenta que necesitábamos universidades que quisieran participar (siendo conscientes de que hemos utilizado un cuestionario con preguntas abiertas que exige reflexiones previas y un esfuerzo en cuanto al tiempo de realización), optamos por estas opciones porque son universidades en las cuales podíamos entrar en contacto directo. Además, en el caso concreto de la UV, se trata de la universidad que ha obtenido el reconocimiento honorífico nacional del OAPEE en el 2013²²⁹, donde se destaca dicha universidad como un referente europeo dentro del programa (y que, por tanto, participa en Erasmus desde las distintas facultades y áreas de conocimiento). Es por ello por lo que se ha priorizado esta última en cuanto a la recogida de la muestra. En los casos de la UPV y la UJI, nos han permitido conseguir la diversidad de coordinadores esperada (en que están representadas las distintas ramas de conocimiento): es decir, en concreto, en estos dos últimos casos el criterio de elección responde, a parte de lo mencionado, a la necesidad de ampliar posibilidades de participación. A partir de lo dicho, el cuestionario, en este caso, se dirige, al menos, a un coordinador perteneciente a cada área de conocimiento. El grupo completo está formado por 10 participantes de los cuales 3 son de la rama Ingeniería y Arquitectura; 2 de CC. Sociales y Jurídicas; 2 de Artes y Humanidades; 2 de CC. de la Salud; y 1 de Ciencias.

²²⁹ Premio de carácter anual en que se destaca la universidad española con mayor protagonismo en el programa. En esta adjudicación se resalta, de dicha universidad, el hecho de ser la cuarta más receptora de todo el contexto europeo y la quinta más emisora en dicho marco, en cuanto a becarios Erasmus. En este sentido se la señala como un referente europeo dentro del programa.

Criterios de selección sobre el agente: *Participantes en la experiencia de movilidad*:

- *Representación de ex alumnos de distintos cursos de participación (correspondientes a Erasmus en Sócrates II y en el PAP)*. Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido después de la experiencia, estimamos importante establecer dos periodos, uno más alejado en el tiempo y otro más cercano. Al hacer dicha selección vimos cómo tal propósito encajaba con la posibilidad de valorar la visión de ex alumnos participantes en dos regulaciones del programa distintas: Sócrates II y PAP. Aun así, el verdadero objetivo de este criterio es observar si existe evolución en el tiempo en cuanto a dichas percepciones. El primer grupo habrá participado en Erasmus en cursos anteriores al 2007-2008, con lo que han pasado como mínimo 6 años desde que vivieron la experiencia. En el segundo grupo, aunque la experiencia es más reciente, se han escogido participantes hasta el curso 2009-2010, de modo que ya hayan pasado, al menos, 3 años y el candidato tenga elementos para valorar la influencia de dicha beca con respecto a su vida. Por último, ambos grupos están constituidos por 10 casos (nos hemos basado en las cantidades propias de *grupos de discusión*²³⁰).
- *Representación de ex alumnos de ambos sexos*. Como ya hemos dicho, dado que el sexo es una variable que influye en el desarrollo humano, pretendemos respetar un equilibrio de ambos sexos en la muestra (aunque como veremos con posterioridad, no ha sido fácil establecer dicho equilibrio porque, en general, se han mostrado más favorables a participar las mujeres, y aunque hemos intentado corregir dicha asimetría, no hemos conseguido más candidatos varones teniendo en cuenta, además, el equilibrio de los otros criterios). En concreto han participado: 7 hombres y 13 mujeres.
- *Representación de titulados de las distintas ramas de conocimiento*. De nuevo, teniendo en cuenta, por ejemplo, que las distintas áreas están teniendo distintos niveles en cuanto a las facilidades de desarrollo profesional de los titulados, vimos conveniente incorporar dicho criterio. Aquí incorporaremos, al menos, un candidato por rama de conocimiento. Por otra parte, de nuevo veremos una cierta asimetría en dicha representación por las dificultades en el proceso de recogida de la muestra, aunque hemos tenido en cuenta la proporcionalidad en relación a la cantidad de titulaciones de cada ámbito (o rama). De hecho, la rama de Ciencias es la que cuenta con menor número

²³⁰ A partir de Barbour, R. (2013). Op. Cit.

de titulaciones (en nuestro caso será la menos representada) y Ciencias Sociales y Jurídicas junto a Ingeniería y Arquitectura, son las que mayor número de titulaciones engloban (en nuestro caso hemos intentado que estas ramas estuvieran representadas, al menos, en 3 candidatos). En total la distribución de casos queda de la siguiente manera: 7 de Ingeniería y Arquitectura, 5 de CC. de la Salud, 4 de Artes y Humanidades, 3 de CC. Sociales y Jurídicas, y 1 de Ciencias.

- *Representación de ex alumnos con distintos países de destino.* Revisando la experiencia Erasmus, pudimos observar evidencias en que se dejaba ver cómo el país de destino afecta en el desarrollo posterior de las personas participantes. A partir de aquí, hemos intentado seleccionar diversidad de países en 2 sentidos, por una parte, diversidad en cuanto al país de destino (cuantos más países distintos representados mejor), pero también, diversidad en cuanto a países muy bien situados como receptores, y países de baja representación (en concreto hemos conseguido un 50% de participantes que fueron a países de alta representación y un 50% de países de más baja representación). La diversidad de países queda representada por los siguientes: Italia, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Alemania, Polonia, Suecia, Islandia y Francia.
- *Representación de ex alumnos de distintas universidades.* Dado que queríamos abrir el abanico en cuanto a áreas de conocimiento, características de los candidatos, países de destino, etc., aparte de la Universidad de Valencia hemos seleccionado candidatos de muchas otras universidades participantes, siempre priorizando los demás criterios apuntados. En concreto han participado candidatos procedentes de las siguientes universidades: 7 de la Universidad de Valencia, 2 de la Universidad Politécnica de Valencia, 1 de la Universidad Jaume I de Castelló, 1 de la Universidad de Málaga, 1 de la Universidad de Barcelona, 2 de la Universidad de Lleida, 1 de la Universidad Complutense de Madrid, 1 de la Universidad Rey Juan Carlos I, 2 de la Universidad de Sevilla, 1 de la Universidad de Extremadura, 1 de la Universidad de Córdoba.
- *Representación de ex alumnos con distinto origen socioeconómico.* De nuevo, hemos de justificar este criterio por la influencia que tienen estos aspectos con respecto al desarrollo humano. Aquí, como en el caso del sexo, se ha buscado un equilibrio en la muestra (pertenecientes a origen socioeconómico medio-alto/pertenecientes a origen

socioeconómico medio-bajo). Por otra parte, aquí, como en el caso de los países, hemos conseguido el 50% para cada una de las variables.

- *Representación de ex alumnos originarios de ámbito rural y ámbito urbano, estando presente el factor de distancia del domicilio con respecto a la universidad.* Este criterio tiene la misma justificación que el anterior y de nuevo lo hemos utilizado para establecer un equilibrio representativo en la muestra (pertenecientes a ámbito rural/pertenecientes a ámbito urbano). El hecho de incorporar la distancia de la población de origen respecto a la universidad, intenta evitar poblaciones propias de ámbito rural muy cercanas a la ciudad donde se cursan los estudios superiores, con lo que en muchas ocasiones existe transporte público y la relación de las personas con el ámbito urbano es muy directa, por tanto, estimamos conveniente establecer dicho criterio porque nos interesaba obtener representación de personas de ámbito rural alejado de la ciudad donde cursaron sus estudios. Por otra parte, como en el caso del criterio *Sexo*, hemos encontrado muchas dificultades durante la recogida de la muestra, y aunque quedan representados ambos grupos, de nuevo tenemos que hablar de asimetría, en concreto, conseguimos 6 candidatos de ámbito rural y 14 de ámbito urbano.
- *Representación de ex alumnos en función de la situación laboral y profesional actual.* En el caso del presente criterio nos remitimos a lo dicho en los últimos criterios descritos. Aun así, debemos matizar que no ha sido fácil establecer un equilibrio entre las tres categorías (parados/con trabajo/con trabajo relacionado con la Formación Superior), de hecho, solo hemos encontrado 1 candidato trabajando fuera de su ámbito de formación inicial. Por tanto, en este caso, aunque pretendíamos cubrir las distintas situaciones, solo veremos ampliamente representados los dos extremos (parado/a o con trabajo relacionado con la Formación Superior). Aun así, sí creemos que contribuye a la representatividad de la muestra en el sentido en que hemos hecho un esfuerzo por encontrar candidatos parados, hecho que no ha sido fácil (en la mayoría de los casos consultados los ex becados Erasmus tienen trabajo relacionado con su formación inicial). En concreto, los grupos quedan de la siguiente manera: 8 sin empleo actualmente, 1 con empleo no relacionado con la Formación Superior y 11 con empleo relacionado con la Formación Superior.

Antes de abandonar los criterios referidos a los participantes en las becas, es importante aclarar que, aunque hemos hablado de números sobre el total de candidatos participantes, también se ha tenido en cuenta la distribución dentro de los subgrupos: PAP y Sócrates II, de modo que suele haber un equilibrio entre ambos grupos en todos los criterios mencionados. Tener en cuenta esta distribución está relacionado con la posibilidad de establecer comparaciones entre ambos grupos como hemos planteado en el diseño de la investigación.

Criterios de selección sobre el agente: *Empresas interesadas: Representación de la empresa promotora de la iniciativa Recruiting Erasmus y departamentos de recursos humanos de empresas participantes interesadas en los ex alumnos Erasmus.* Al revisar la página Web de dicha iniciativa, nos dimos cuenta de que se trataba de una iniciativa importante por varias razones. En primer lugar, centra la atención en los beneficios del programa, hasta el punto que se constituye como una estrategia para captar a titulados superiores con dicha experiencia. En segundo lugar, reúne a 17 grandes empresas con gran actividad en nuestro país, por lo que podíamos observar distintas visiones con respecto a los beneficios apuntados. Además, cuentan con una revista anual. Precisamente, hemos seleccionado dicha revista porque es donde aparece texto significativo en relación a las ventajas de vivir una experiencia Erasmus. El hecho de seleccionar las dos últimas revistas emitidas responde a dos cuestiones: coincide con el periodo de recogida de la muestra de los demás documentos y, dado que se trata de una iniciativa joven (con unos 5 años de andadura), las últimas ediciones son las que integran mayor participación. Por otra parte, dentro de éstas hemos podido seleccionar dos colectivos distintos en cuanto a empresas: *responsables de la iniciativa Recruiting Erasmus* (Empresa *Peoplematters*) con 2 artículos y *departamentos de recursos humanos de empresas participantes interesadas en los ex alumnos Erasmus*, con 9 artículos y donde participan empresas como: BBVA, Heineken, IKEA, MSD, Janssen, Siemens, Tecnalia y USP Hospitales.

3.4.3 Recogida de la muestra.

En primer lugar, todos aquellos documentos y textos no motivados por la presente investigación, han sido recopilados desde las páginas Web mencionadas. Para ello, hemos seleccionado descripciones del programa Erasmus recogidas entre las guías de las universidades y entre las menciones de algunas páginas Web de organismos oficiales,

pertenecientes a los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Hay que tener en cuenta que la llegada de la nueva regulación del programa Erasmus ha hecho que muchas páginas modifiquen los textos al respecto. Dado que nosotros queremos valorar qué se decía de los beneficios del programa antes del cambio que implica la nueva regulación, hemos recurrido a las últimas referencias al mismo antes de *Erasmus Plus*. La única excepción ha sido el texto seleccionado de la Universidad de Barcelona en que los beneficios se apuntan bajo la presentación del nuevo programa. Aun así, en este último caso se han buscado guías de años anteriores y los beneficios apuntados son exactamente los mismos. En el caso de la revista *Recruiting Erasmus* (a partir de ahora RE), puede ser descargada en formato *pdf* desde la página Web, lo que nos permite capturar dichos documentos.

A partir de aquí, y teniendo en cuenta la gran cantidad de texto seleccionada, decidimos extraer únicamente las referencias a beneficios y agruparlas en documentos, de modo que creamos:

- Un documento con todas las referencias de universidades en sus páginas Web.
- Un documento con las referencias de las páginas Web de organismos de la UE.
- Un documento con las referencias en los artículos de RE por parte de representantes de universidades.
- Un documento con las referencias en los artículos de RE por parte de representantes de organismos de la UE.
- Un documento con las referencias en los artículos de RE por parte de los propios promotores de la revista.
- Un documento con las referencias en los artículos de RE por parte de representantes de empresas interesadas en Erasmus.

De este modo, nos facilitaba el trabajo a la hora de *indizar* el texto en el programa NVIVO 10.

En segundo lugar, en el caso de los cuestionarios, se ha seguido el siguiente procedimiento:

- Una primera fase de recopilación de direcciones de correo electrónico. Con respecto a los coordinadores del programa, dichas direcciones pueden conseguirse desde las propias páginas Web de las universidades seleccionadas. Además, se ha entrado en contacto previamente con algunos coordinadores para ajustar el procedimiento de contactar por correo electrónico con todos los candidatos seleccionados. Con respecto a los ex alumnos, se han realizado varios llamamientos en las redes sociales para conseguir candidatos según los criterios especificados con anterioridad.
- Una vez conseguidas las direcciones de correo electrónico, se les ha enviado una carta de presentación (en los anexos 3 y 4 encontramos ejemplos de los textos usados para la comunicación por correo electrónico) en que se les explica a dichos candidatos, brevemente, el estudio que estamos llevando a cabo y se les solicita su participación. Esto abre un breve proceso de diálogo (en la mayoría de los casos) a partir de la respuesta afirmativa de los candidatos, aunque en el presente correo ya se adjunta el enlace para rellenar el cuestionario.
- Por último, se han resuelto dudas previas a aquellos participantes que no han entrado directamente al enlace del cuestionario (ya incluido en la carta inicial) y se ha realizado un diálogo previo por correo electrónico. En otros casos (en algunos concretos de los coordinadores), se ha seguido el procedimiento de forma más directa: después de leer dicha carta de presentación, han accedido directamente al enlace y han rellenado el cuestionario. Una vez finalizado, pinchando en la opción "enviar", dicha información llega al investigador de nuevo vía correo electrónico.

Una vez recopilados dichos textos, los pasamos a formatos compatibles con el programa NVIVO 10 (en este caso, teniendo en cuenta la flexibilidad que ofrece el programa, hemos optado por documentos "*doc*", por razones relacionadas con nuestra propia organización de la información) donde se empieza a clasificar la información recopilada a través del sistema categorial.

3.4.4 Sistema categorial.

Sin duda, éste es uno de los puntos donde con mayor ímpetu mostramos las intenciones que nos mueven. En la configuración y selección de categorías, damos personalidad a la presente iniciativa, ya que ésta es una de las fases del estudio en la que es importante la creatividad. Es decir, teniendo en cuenta los propósitos que pretendemos alcanzar, ¿qué categorías de análisis debemos establecer?

Para guiarnos en este proceso vamos a hacer referencia a algunas aportaciones teóricas. Un buen sistema categorial ha de tener en cuenta características como la pertinencia, objetividad y productividad (Bardin, 1986).

La *pertinencia* hace referencia a que debemos adaptar dichas categorías tanto al soporte (documentos de Web, revista digital y discursos a partir de los cuestionarios abiertos), como al objeto de estudio (los beneficios asociados al programa Erasmus por parte de distintos agentes implicados o interesados en el mismo). Por ejemplo, cuando hablamos de pertinencia para el tema en el contexto de las páginas Web de organismos promotores, nos referimos a la relevancia de este tema entre la información expuesta en dichas páginas.

Con *objetivo* nos referimos a que dichas categorías sean estables. Es decir, que nos permitan clasificar la información de forma que nos quede una categorización de los datos reproducible. Obviamente, en el caso de las categorías de registro de la información, y dado que partimos de un modelo teórico previo, existirá parte de interpretación a cargo del investigador que categoriza los datos. Aun así, teniendo en cuenta que hablamos de investigación cualitativa, en cada caso pretendemos mantener las referencias textuales (esto es posible, en parte, gracias a las posibilidades del programa NVIVO).

Con *productivo* nos referimos a que el sistema categorial sea efectivo y proporcione resultados relevantes del fenómeno estudiado, información útil y fiable. Precisamente, el análisis del estado de la situación expuesto en apartados anteriores, representa un primer ensayo en el cual hemos podido poner a prueba nuestro modelo en forma de sistema categorial, en concreto, a la hora de clasificar los conceptos principales asociados al programa Erasmus.

El sistema utilizado para establecer las categorías ha sido el siguiente:

- La revisión teórica y conceptual del objeto de estudio y del estado de la cuestión, descrito en apartados anteriores.
- La revisión teórica y conceptual a través de la cual hemos establecido el modelo de ámbitos de capacidades (que como veremos va a ser la estructura principal del árbol de categorización de conceptos).
- Una primera revisión de la muestra, tanto para ajustar las categorías de localización, como para establecer nuevas categorías a partir de la información misma, que suponen un nivel mayor de concreción a partir de los conceptos integrados en el sistema categorial inicial.

Dicho esto, a continuación exponemos nuestras categorías correspondientes al diseño inicial en los mapas 18 y 19. Debemos tener en cuenta que, tal y como habíamos anunciado con antelación, en nuestro estudio (a modo de análisis de tipo inductivo) pretendemos recopilar conceptos emitidos de forma espontánea desde los agentes seleccionados. Esto hace que no podamos concluir el sistema categorial en esta fase inicial. Es decir, como veremos, dicho sistema se va completando en el proceso de catalogación de la información. Por esta razón aquí hablaremos de una estructura base inicial, que nos va a permitir clasificar las nuevas categorías desde la visión del desarrollo humano que nos mueve. Por tanto, en los mapas que exponemos a continuación veremos, en primer lugar, las categorías de localización (mapa 18), que sí serán estables a lo largo del estudio y, en segundo lugar, las categorías de registro (mapa 19), que representan dicho diseño inicial incompleto, susceptible de ser ampliado a lo largo del proceso de análisis y categorización de la información.

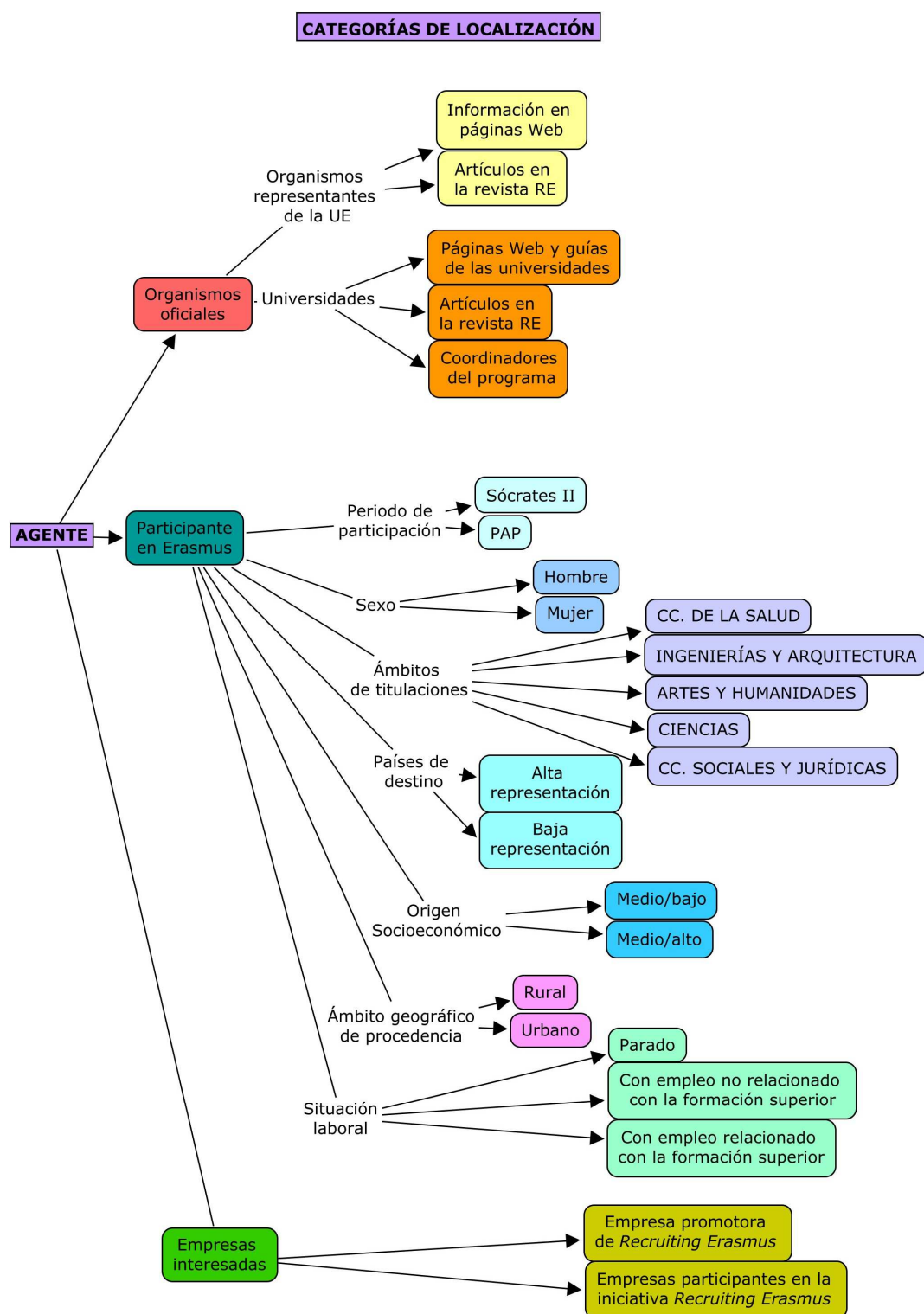
Por otra parte, es importante señalar que en algunas ocasiones utilizamos el término *indizar* cuando nos referimos a categorizar. Sobre todo en aquellos momentos en que estamos haciendo referencia a la codificación de la información a través del programa NVIVO. Esto es significativo si tenemos en cuenta que en la categorización se ha considerado, históricamente, que el que un párrafo sea codificado en una categoría impide que dicho párrafo pueda ser categorizado en otra. Esto ha cambiado a partir de la aparición

de programas informáticos como NVIVO, que nos permiten codificar un mismo fragmento de texto con distintas categorías. Por ello ya hay algunos investigadores que llaman a dicho proceso *indizar*²³¹, evitando el término categorizar. En nuestro caso, tanto cuando hablemos de categorizar como cuando hablemos de *indizar*, nos referimos al concepto más amplio, es decir, al que hemos definido como *indizar*, ya que nuestro sistema categorial y la codificación de la información que hemos hecho prevén la simultaneidad de distintas categorías en un mismo fragmento de texto.

Como vemos en el mapa 18 incorporamos, en forma de categorías de localización, los criterios de selección de la muestra. Aunque en la mayor parte de los casos no haremos uso de dichas categorías para el análisis de los datos, hemos considerado importante *indizar* la información lo más estructurada posible de modo que, en posteriores análisis sobre esta misma información, podríamos usar dicha categorización para comparar grupos internos (por ejemplo, en el caso de los participantes en las becas). Es decir, en este caso concreto muchas de las categorías no responden a intenciones iniciales de análisis pero sí a intenciones iniciales de organización de la información.

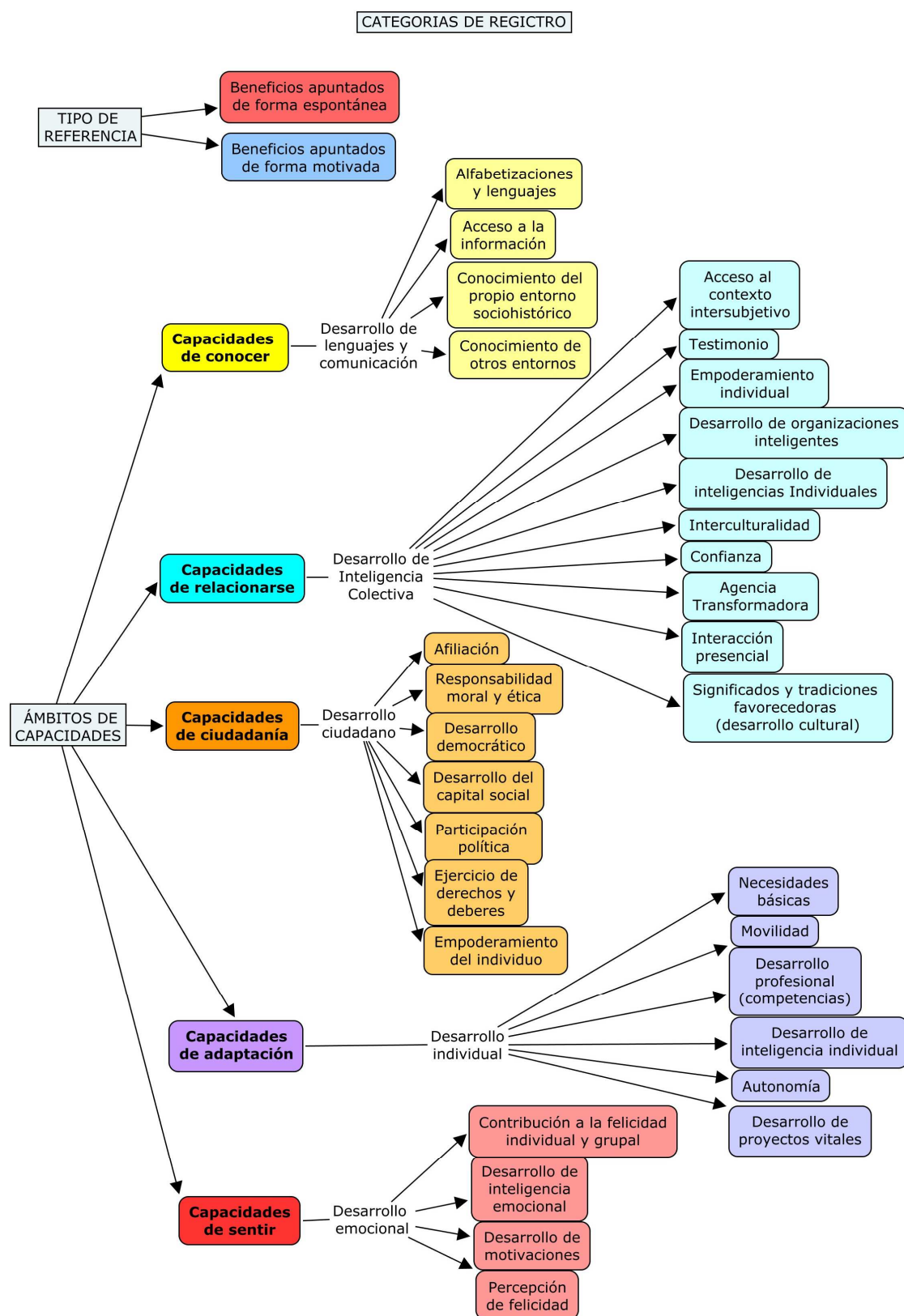
²³¹ Por ejemplo, este término es utilizado por los investigadores Carmen Trigueros y Enrique Rivera en sus últimos trabajos y en los cursos formativos que ofrecen desde la Universidad de Granada referidos a la investigación cualitativa en NVIVO.

Mapa 18: Categorías de localización.



Fuente: elaboración propia.

Mapa 19: Categorías de registro de la información.



Fuente: elaboración propia.

Por último, dado que (como se refleja en los mapas 18 y 19) las categorías presentadas parten directamente de los procesos anteriores, no vamos a definir las aquí a cada una de ellas. En el caso de las categorías de localización se corresponden, casi en su totalidad, con los criterios de selección de la muestra. En relación a las categorías de registro de la información, dado que representan el modelo descrito en párrafos anteriores, no vemos necesario volver a clarificar el significado de cada una.

3.4.5 Proceso.

Las fases a seguir en el presente análisis de contenido son las siguientes:

1. Preanálisis: en primer lugar, se ha llevado a cabo un preanálisis de la situación de la que partimos, donde se ha hecho por el siguiente orden:
 - una primera revisión del universo muestral,
 - selección de la muestra y del contenido a analizar,
 - establecimiento del sistema categorial.
2. Recopilación del *corpus* de estudio y codificación de los datos: aquí hacemos una primera revisión de la información que nos permite ajustar y concretar el sistema categorial, así como la muestra de análisis. En este proceso se preparan los textos para ser exportados al programa NVIVO 10 y, posteriormente, se clasifica dicha información a partir de los atributos y del árbol de nudos correspondiente a las categorías de localización.
3. Aplicación del sistema categorial (categorías de registro): aquí, en primer lugar, creamos el árbol de nudos con dichas categorías (recogidas en el mapa 19). Una vez tenemos los textos organizados en el NVIVO 10, podemos empezar a categorizar la información (*indizarla*) a partir del sistema categorial y podemos empezar a identificar las nuevas categorías que nos aparecen en el texto mismo. Mediante este proceso se va completando el árbol de nudos (con organización jerárquica) encajando las nuevas categorías en aquellas iniciales que habíamos incorporado.

4. Una segunda fase de revisión de la información, de categorización, en que se tienen en cuenta todas las categorías, las de los mapas iniciales y aquellas surgidas a partir de la primera revisión de la información.

Análisis de resultados:

- Beneficios asociados al programa Erasmus y clasificados según nuestros ámbitos de capacidades.
- Establecimiento de algunas comparaciones entre distintos agentes y grupos.
- Análisis cuantitativo de algunos aspectos concretos a partir de su protagonismo dentro de la información analizada.
- Profundización en algunas categorías concretas.

**BLOQUE III: RESULTADOS Y DESARROLLO
ARGUMENTAL.**

Capítulo 4: Resultados.

En el presente capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos a partir de la categorización de la información (muestra) recopilada. Para ello empezaremos, en primer lugar, exponiendo todas las categorías elaboradas a partir de la propia información y enmarcadas en cada uno de nuestros ámbitos de capacidades. En esta primera exposición explicaremos dichas categorías aportando características de su presencia (haciendo uso de la *indización* a partir de las categorías de localización), y poniendo ejemplos de las referencias textuales en que se manifiestan en los propios textos. En segundo lugar, mostraremos dichos resultados por agentes, usando aquella información catalogada como emisión espontánea (tal y como explicamos en apartados anteriores). De este modo, podremos ver las diferencias entre los distintos grupos con respecto a la percepción de los beneficios de la experiencia Erasmus. En tercer lugar, nos detendremos en las categorías más protagonistas mostrando un listado de las 20 con mayor coincidencia entre casos y colectivos participantes. Además, profundizaremos en algunas categorías concretas que, por su protagonismo en la muestra y sus características particulares, merecen un análisis más exhaustivo. En cuarto lugar, haremos alguna mención a comparaciones internas entre los grupos de participantes PAP y Sócrates II. Y en quinto lugar, iniciaremos un proceso de interpretación de dichos resultados.

4.1 Resultados a partir del análisis de la información.

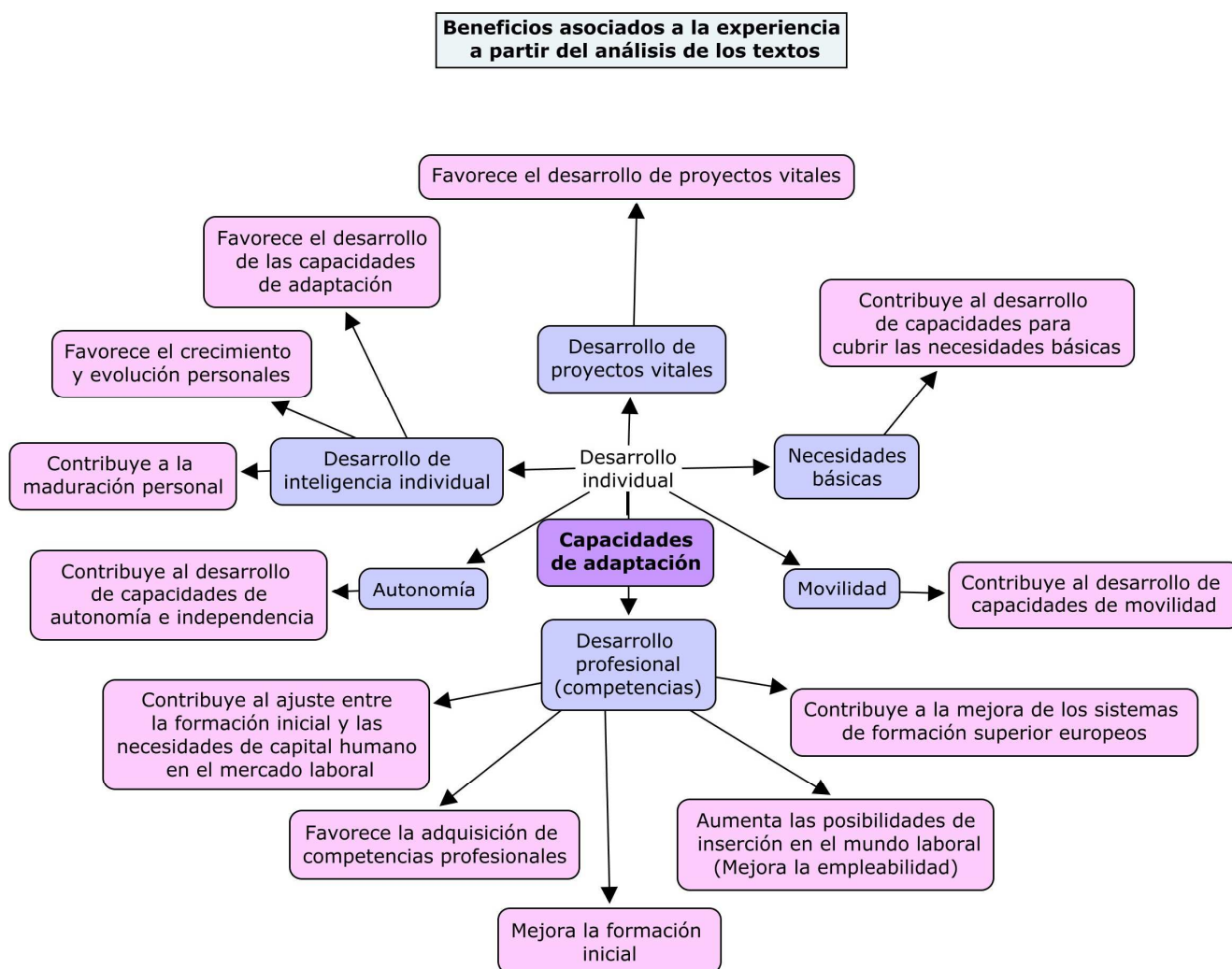
Para mostrar los resultados generales en este primer nivel de análisis, incorporamos un mapa por cada ámbito de capacidades donde se recogen las categorías concretas elaboradas a partir del análisis de los textos. Con posterioridad describimos cada una de las categorías en 3 sentidos:

- En primer lugar, incorporamos una tabla en la que se concreta la contribución de cada uno de los agentes a dicha categoría. Para ello, introducimos datos de las referencias encontradas hacia la misma. Estos datos nos sirven para ver en qué medida se refiere cada uno de los colectivos a dichos aspectos a partir del número de referencias y de la distribución de las mismas entre los casos. Esta última información (la relativa a la distribución entre casos) es especialmente relevante cuando nos referimos a los participantes en las becas y a los coordinadores del

programa, teniendo en cuenta que es importante ver cuántos componentes de cada grupo se refieren a dicha categoría, independientemente de las referencias totales acumuladas entre los textos del colectivo. En este sentido, los "casos" nos permitirán ver la amplitud de coincidencias respecto a los beneficios que representa la categoría en cuestión, y las "referencias", la cantidad de menciones en el texto analizado. En definitiva, queremos mostrar quién se refiere a dicha categoría y con qué volumen de aportaciones.

- En segundo lugar, describimos la categoría a partir de referencias textuales encontradas en dichos casos, haciendo mención, además, a los criterios seguidos en el proceso de *indización*. En este punto hemos considerado importante, en los casos concretos de los participantes en las becas y los coordinadores (que son los grupos que han realizado los cuestionarios), incluir tanto referencias espontáneas como motivadas. Recordemos que, con posterioridad, cuando hagamos las comparaciones entre agentes, solo se utilizarán las referencias codificadas como espontáneas, tal y como hemos explicado en el apartado correspondiente al diseño de la investigación.
- Y en tercer lugar, haremos un breve análisis de la categoría, teniendo en cuenta tanto los datos sobre su aparición en los textos, como la naturaleza de las referencias.

Mapa 20: Categorías del ámbito de "Capacidades de adaptación" a partir del análisis de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la adquisición de competencias profesionales Perteneciente a: "Desarrollo profesional (competencias)"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 9 (90%) Referencias: 14
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 8
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 9 (90%) Referencias: 15
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 9
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 3
		Empresas interesadas		Referencias: 28

Criterio de registro: aquellas referencias en que el emisor del texto manifestaba de un modo explícito que se refería a competencias o beneficios valorados con respecto al desarrollo laboral y/o profesional; o aquella información que, por el contexto de la pregunta (en el caso de los cuestionarios), o de los párrafos en que se incluía (en el caso de los textos), se entendía como enmarcada en un discurso referido a dicho entorno profesional/laboral.

Ejemplos de referencias textuales:

A9 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"La beca Erasmus me sirvió para conocer un país que, aunque vecino, desconocía totalmente y me introdujo en el funcionamiento de los hospitales de allí para, si surgiese la oportunidad, hacerme el camino más fácil si decidiera irme a trabajar allí, además del conocimiento de su idioma"*.

A11 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Me ha ayudado mucho el desenvolverme en otro país, otra cultura. Buscarme la vida yo solo, aprender otros idiomas. Por la experiencia en entrevistas, las estancias en el extranjero están muy valoradas"*.

C2 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Por supuesto, tampoco es despreciable el efecto positivo en sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. Una experiencia Erasmus demuestra un carácter emprendedor, que sabe asumir un riesgo y salir enriquecido del proceso"*.

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"Al promocionar la flexibilidad y la apertura, el Erasmus promueve ciudadanos más preparados para adaptarse a distintos entornos laborales. Por tanto, tienen más posibilidades de una mejor inserción en el mundo laboral"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"trabajar en equipo, hablar idiomas, asumir responsabilidades, desplazarse nacional e internacionalmente y estar preparados para enfrentarse a entornos poco conocidos"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: "*competencias como autonomía, multidisciplinariedad, trabajo en equipo y entornos internacionales, capacidad relacional, además del conocimiento de nuevas culturas y diferentes puntos de vista de la vida social*".

Análisis: se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos interpretar que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados y entre los distintos casos que componen los grupos, de que la experiencia Erasmus favorece en gran medida la adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral actual.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Mejora la formación inicial Pertenciente a: "Desarrollo profesional (competencias)"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 6
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 11
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 9 (90%) Referencias: 14
			Páginas Web	Referencias: 9
			Artículos RE	Referencias: 4
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 3
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 3

Criterio de registro: aquellas referencias en que el emisor del texto manifestaba de un modo explícito (o implícito en algunos casos por el contexto de la referencia), que se refería a las mejoras de su proceso de Formación Superior a partir de dicha experiencia Erasmus; así como aquellas referencias al currículum personal que se asociaban al bagaje de formación inicial a la hora de presentarse al mundo laboral.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: "*Es una experiencia vital que completa la formación de cualquier persona, haciéndola más competente intelectualmente, afectando a todas sus capacidades*".

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *"La experiencia Erasmus me ha servido más como experiencia personal que profesional. Es cierto que ha sido un valor añadido a mi currículum muy positivo; pero la sensación que me dejó es que he crecido también como persona"*.

C2 (Coordinador). Referencia espontánea: *"La experiencia del intercambio académico supone siempre una oportunidad para el crecimiento, no solo académico, sino sobre todo personal y emocional"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"A nivel académico: los estudiantes están más motivados, cualificados y capacitados para desarrollar su futura actividad"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"perfeccionar otro idioma, la posibilidad de estudiar en instituciones de prestigio, y experimentar sistemas educativos distintos o nuevas metodologías docentes"*.

Representantes de los organismos de la UE a través de sus páginas Web: *"Favorecer las oportunidades para aumentar los conocimientos y habilidades de los jóvenes"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"adecuados niveles de conocimientos académicos/técnicos"*.

Análisis: en este caso, encontramos que también se trata de una categoría con un importante número de referencias, pero presenta una menor amplitud en cuanto a los casos de participantes en las becas que, por ejemplo, en los casos de coordinadores. Por tanto, aunque parece evidente que la percepción colectiva es favorable a que dicha experiencia genera beneficios importantes en relación a la formación inicial, no parece tan unánime dicha percepción entre los propios ex Erasmus. De hecho, habiendo elegido las citas (en el caso de los participantes y los coordinadores), que creemos más representativas de las referencias en ambos colectivos, vemos cómo, aunque se manifiesta dicho beneficio, siempre se suele advertir que es un beneficio más y que no suele ser el más destacado de la experiencia. En los otros casos, se valora dándole mucha mayor importancia entre las páginas Web de las universidades y de los organismos de la UE. Es decir, dichos

organismos sitúan la mejora de la formación inicial entre los beneficios más destacados. Y, por último, en el caso de las empresas interesadas, tampoco podemos decir que se sitúen entre los beneficios más importantes.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Aumenta las posibilidades de inserción en el mundo laboral (mejora la empleabilidad) Perteneciente a: "Desarrollo profesional (competencias)"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 8 (80%) Referencias: 12
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 13
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 11
			Páginas Web	Referencias: 4
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 1
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: aquellas referencias en que el emisor del texto manifestaba de un modo explícito (o implícito en algunos casos por el contexto de la referencia), que se refería al aumento de las posibilidades de empleo; así como aquellas referencias relacionadas con el desarrollo profesional presente y futuro.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II y sin empleo). Referencia motivada: *"Hasta ahora no, porque vivimos una situación laboral en la que parece que solo cuenta la experiencia laboral, pero yo sí que creo que una persona que ha tenido una experiencia así, es más abierta, resuelta, decidida y valiente que cualquier otra y seguro que hay encargados de recursos humanos que también lo piensan".*

A11 (Participante en la beca perteneciente a PAP y actualmente con empleo relacionado con su formación). Referencia motivada: *"Me ha ayudado mucho el desenvolverse en otro país, otra cultura. Buscarme la vida yo solo, aprender otros idiomas. Por la experiencia en entrevistas las estancias en el extranjero están muy valoradas".*

A19 (Participante en la beca perteneciente a PAP y actualmente con empleo relacionado con su formación). Referencia motivada: *"Definitivamente sí. El irme de Erasmus me abrió muchas puertas tanto a nivel formativo como laboral"*.

C2 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Por supuesto, tampoco es despreciable el efecto positivo en sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. Una experiencia Erasmus demuestra un carácter emprendedor, que sabe asumir un riesgo y salir enriquecido del proceso"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"aumenta la empleabilidad dentro y fuera del país gracias a la mejora de la competencia lingüística, una mentalidad más abierta y adaptable a nuevas situaciones"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: (contribuye a) *"mejorar las oportunidades de inserción laboral para nuestros jóvenes"*.

Representantes de los organismos de la UE a través de sus páginas Web: (contribuye a) *"Potenciar la empleabilidad, lucha contra el desempleo juvenil"*.

Empresa promotora de la iniciativa RE: *"los alumnos con experiencia internacional podrían ser un colectivo altamente atractivo para las empresas, no sólo por los idiomas, sino por su experiencia"*.

Análisis: en este caso, también se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos hablar, por tanto, de la existencia una percepción generalizada entre los distintos agentes implicados, y entre los distintos casos que componen los grupos, en que se ve la experiencia Erasmus como favorecedora de la inserción en el mundo laboral y del desarrollo profesional. De hecho, aunque en algunos casos de los participantes se ha registrado puntualmente alguna referencia negativa en este sentido, la visión general queda representada por las citas aportadas. Es decir, incluso en los casos de aquellos que no tienen actualmente empleo, consideran que dicho programa favorece la empleabilidad. Por otra parte, aunque observamos que las empresas participantes no aportan ninguna cita al respecto, hemos de decir que, cuando se analizan los textos completos, se deja ver de forma implícita un interés preferente por candidatos que hayan disfrutado de dicha beca.

De hecho, la participación de las empresas en esta iniciativa (y en su revista) responde a la intención de captar a ex Erasmus para sus empresas. Por tanto, podemos concluir que hay una percepción compartida y generalizada de que dicha iniciativa favorece notablemente la inserción de los titulados en el mundo laboral y su desarrollo profesional.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al ajuste entre la formación inicial y las necesidades de capital humano en el mercado laboral Pertenece a: "Desarrollo profesional (competencias)"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 0 Referencias: 0
		PAP		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: referencias directas a la contribución de la beca en el proceso de ajuste de dicha formación inicial (por parte de las universidades y organismos encargados de la formación) a las necesidades de capital humano del mercado laboral. Por otra parte, es importante aclarar que, tanto en este caso como en el de la categoría que exponemos a continuación, su ubicación más adecuada hubiera sido la del ámbito de capacidades 0 ("Capacidades de contexto") que no hemos analizado en el presente estudio. Por esta razón, debemos matizar que cuando nos referimos a estas categorías en este punto, lo hacemos con respecto a su influencia en el desarrollo individual.

Ejemplos de referencias textuales:

A16 (Participante en la beca perteneciente a PAP y actualmente sin empleo). Referencia motivada: *"Todo esto es importante, ya que los países se están internacionalizando más y cada vez hay más empresas con empleados y sedes de todo el mundo/en todo el mundo"*.

Representantes de los organismos de la UE a través de sus páginas Web: *"Ayudar a la gente a hacer la transición de la educación al trabajo; casi seis millones de jóvenes están desempleados en la UE - con niveles por encima del 50% en España y Grecia. Al mismo*

tiempo, hay más de 2 millones de vacantes, y un tercio de los empleadores tienen dificultades en la contratación de personal con las habilidades que necesitan; pertinencia de los sistemas de educación, formación y juventud; cualificaciones y habilidades que necesitan para tener éxito en la vida; cooperación entre los mundos de la educación y del trabajo".

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"adecuados niveles de conocimientos académicos/técnicos"*.

Análisis: la presente categoría tiene muy pocas referencias y una baja distribución entre los casos participantes. No podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados (aunque sí hay representación de los tres grandes grupos) con respecto a que dicho programa de movilidad contribuya en este sentido. Por otra parte, encontramos la referencia más significativa en el texto de las páginas Web de los organismos europeos. Si tenemos en cuenta que dicho colectivo es el que cuenta con una cantidad menor de texto (con menores probabilidades de diversidad en la emisión de referencias), podríamos decir que, en el único caso que existe un interés claro en dicho beneficio es el de los organismos de la UE implicados. Es decir, se trata del único colectivo con una asociación clara y directa pese a ser el que aporta menor cantidad de referencias en general.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye a la mejora de los sistemas de Formación Superior europeos Perteneciente a: "Desarrollo profesional (competencias)"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 0 Referencias: 0
		PAP		Casos: 0 Referencias: 0
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 1
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias directas a la contribución del programa Erasmus a la mejora de los sistemas de Formación Superior europeos.

Ejemplos de referencias textuales:

Representantes de los organismos de la UE a través de sus páginas Web: *"Modernización de los sistemas de educación y formación; modernizar y mejorar la calidad de la educación; calidad y la pertinencia de los sistemas de educación, formación y juventud"*.

Representantes de los organismos de la UE en la revista RE: *"realizar proyectos, estudios y actividades encaminados al avance y convergencia de las políticas europeas sobre Educación Superior, así como para la difusión y promoción de la Educación Superior a nivel internacional"*.

Análisis: la presente categoría también tiene muy pocas referencias y una muy baja distribución entre los casos participantes. No podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados (solo nos aparecen los organismos promotores) con respecto a que dicho programa de movilidad contribuya en este sentido. Por otra parte, se trata de uno de los objetivos del programa Erasmus presente en muchas de sus regulaciones (como pudimos ver en el primer bloque del presente estudio) y, por tanto, parece que dicha asociación se relacione directamente con el objetivo en cuestión, dado que el único colectivo interesado en esta categoría representa, precisamente, a los organismos que promueven la iniciativa a nivel institucional.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de las capacidades de adaptación Pertenece a: "Desarrollo de inteligencia individual"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 9 (90%) Referencias: 13
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 12
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 10
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 2
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 15

Criterio de registro: referencias a la influencia del programa con respecto al desarrollo de capacidades de adaptación al entorno y a distintas situaciones, por parte de los

participantes en las becas.

Ejemplos de referencias textuales:

A7 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Principalmente, ha incrementado mi capacidad de adaptación"*.

A10 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, mayor capacidad de adaptación a situaciones adversas y a contextos culturales distintos"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP y actualmente sin empleo). Referencia motivada: *"Tienes que adaptarte. En general este ejercicio de "autoflexibilización" te ayudará en un futuro, aunque allí y en aquel momento no seas consciente del mismo"*.

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"Sí, en general la experiencia les obliga a tener que desarrollar capacidades y habilidades de adaptación a nuevos entornos, formas de pensar, actuar, y también les enfrenta a ellos mismos. Todo eso les hace más capaces de enfrentar y resolver nuevos retos"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"una mentalidad más abierta y adaptable a nuevas situaciones"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"trabajar en equipo, hablar idiomas, asumir responsabilidades, desplazarse nacional e internacionalmente y estar preparados para enfrentarse a entornos poco conocidos"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"así como una mayor adaptabilidad y capacidad de gestionar el cambio"*.

Análisis: aquí hablamos de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos decir, por tanto, que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados, y entre los distintos casos que componen los grupos, de que dicha experiencia desarrolla capacidades de adaptación al entorno en los participantes.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el crecimiento y evolución personales Pertenece a: "Desarrollo de inteligencia individual"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 9
		PAP		Casos: 6 (60%) Referencias: 13
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 17
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al crecimiento y evolución personales. Aquí diferenciamos esta categoría con la que viene a continuación, relacionada con la maduración personal, en que dicho crecimiento se entiende como una progresión personal a lo largo de la vida (una actitud de crecimiento intelectual continua). En cambio, la maduración, que abordaremos después, la hemos entendido como el proceso de hacerse adulto, llegar a la plenitud.

Ejemplos de referencias textuales:

A3 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"me ha ayudado a crecer personalmente, a madurar y saber desenvolverse en situaciones adversas"*.

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"En lo que mas influye es en el desarrollo personal, creo que todas las personas tendrían que pasar por esta experiencia porque te hace mejor, mas fuerte, con mas confianza, una persona mas preparada para el mundo"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"La considero, por tanto, desde el punto de vista académico, cultural y de crecimiento personal, una experiencia única y muy fructífera. Recuerdo que cuando volví comenté: "Mamá, las Erasmus deberían ser obligatorias"*.

C2 (Coordinador). Referencia espontánea: *"La experiencia del intercambio académico supone siempre una oportunidad para el crecimiento, no solo académico, sino sobre todo personal y emocional"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"Contribuye a un mayor desarrollo personal"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes (por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas). De hecho se trata de una categoría menos relacionada con el mundo del empleo y de las competencias del mundo labora. En cambio, encontramos muchas referencias por parte de los propios participantes y los observadores más cercanos a los mismos (como son coordinadores) y, por otra parte, vemos cómo también hay ausencia total por parte de los organismos de la UE. En definitiva, y teniendo en cuenta que hay referencias entre los discursos espontáneos de los participantes, podríamos decir que, en aquellos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que contribuye en gran medida al desarrollo y crecimiento personales.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye a la maduración personal Perteneciente a: "Desarrollo de inteligencia individual"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 12
		PAP		Casos: 4 (40%) Referencias: 5
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 5 (50%) Referencias: 10
			Páginas Web	Referencias: 3
			Artículos RE	Referencias: 5
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al proceso de maduración personal. Aquí, como hemos anticipado, hemos entendido "maduración" como el hecho de llegar a la etapa adulta con las responsabilidades y habilidades que ello implica.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Yo me convertí en persona adulta y responsable durante el programa"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *"Me ha ayudado a madurar como persona, a encontrar mis verdaderos intereses profesionales ya que por las asignaturas que escogí y por la situación que viví, aprendí cosas que me ayudaron a decidirme qué especialidad escoger"*.

C2 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Actualmente, nuestros alumnos sufren la falta de autonomía propia de la formación universitaria tradicional, ya que los estudios superiores se han convertido casi en una prolongación de la formación recibida en el colegio/instituto. Así, los alumnos presentan una cierta falta de madurez, que con una experiencia Erasmus se suele adquirir. Mi experiencia es que los alumnos vuelven con solo un año más en su carné de identidad, y sin embargo, en la mochila traen experiencias y actitudes como si hubiesen crecido 5 años o más"*.

Representantes de universidades a través de las páginas Web: *"Ganar en madurez, tolerancia, confianza e iniciativa"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"madurez que alcanzan al tener que enfrentarse a un contexto diferente, a una lengua a menudo extraña, a obstáculos y dificultades"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"Erasmus te enriquece como persona y te ayuda a madurar"*.

Análisis: hablamos de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes (aunque menor entre los casos). Podemos decir, por tanto, que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados, aunque no tan extendida entre los casos, de que dicha experiencia desarrolla capacidades relacionadas con la maduración personal. De hecho, aquí, y a diferencia de la categoría anterior, aparecen las empresas, ampliando así los agentes aunque esta categoría presente menos distribución de las referencias. De nuevo, podríamos atribuir dicho interés de los

empresarios (aunque solo cuentan con un registro) a que, en este caso, sí se trata de capacidades que pueden interesar al mundo del mercado laboral.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades de autonomía e independencia Perteneciente a: "Autonomía"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 8 (80%) Referencias: 12
		PAP		Casos: 9 (90%) Referencias: 16
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 9 (90%) Referencias: 17
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 1
		Empresas interesadas		Referencias: 2

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al proceso de desarrollo de capacidades de autonomía e independencia en los participantes. Aquí hemos tenido en cuenta aquellas referencias textuales pero, también, en algunos casos, argumentaciones que integran de un modo implícito dicha contribución al desarrollo de la autonomía y/o la independencia.

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Me ha ayudado a ser una persona más independiente, más responsable, me ha ayudado a organizarme y a "salir del cascarón" (al vivir con padres estamos como sobreprotegidos y son las experiencias así las que nos hacen espabilarnos)"*.

A15 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, sin duda lo que más. El Erasmus te obliga a ir a un sitio desconocido, muchas veces solo, con otro idioma y buscarte la vida por ti mismo. En la mayoría de los casos es la primera experiencia como independiente que tiene uno mismo"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"al no tener a nadie que esté pendiente de ti y tener que depender de ti mismo, aprendes a ser autónomo y a hacer y conseguir las cosas por ti mismo"*.

C4 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Supone el primer paso de autonomía personal y ruptura de lazos físicos con el entorno conocido"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"afecta positivamente al desarrollo y a la vida personal teniendo en cuenta que el estudiante adquiere un alto grado de independencia"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"les obliga a cambiar de residencia, a vivir autónomamente, a gestionar sus recursos, a asumir responsabilidades, a tomar decisiones por sí mismos y asumir las consecuencias... Todas ellas son aptitudes que caracterizan a un profesional competente y responsable, y que son muy apreciadas en el mundo laboral"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"capacidad para salir del "nido" familiar"*.

Empresa promotora de la iniciativa RE: *"el buscarse la vida"*.

Análisis: en este caso, también se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (se sitúa entre las que más coincidencia existe entre agentes y entre casos). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados en relación a que, la experiencia Erasmus, favorece el desarrollo de capacidades de autonomía e independencia entre los participantes.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades de movilidad Pertenece a: "Movilidad"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 9 (90%) Referencias: 10
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 10
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 9
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 3
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 2

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de capacidades para la movilidad. Aquí hemos tenido en cuenta tanto aquellas referencias más centradas en el ámbito de las necesidades del mercado laboral, como aquellas referidas al aumento de libertades de las personas en relación a sus capacidades de movilidad, dado que éstas amplían sus campos de acción, posibilidades de proyectos de vida, posibilidades de elección, mayores oportunidades de enriquecimiento y desarrollo personal...

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"Siempre he querido viajar. El estudiar y vivir en otro país con el apoyo de una organización me ha ayudado a dar el paso con más confianza. A los meses de volver del programa, volví a Inglaterra con el Programa Leonardo para hacer 6 meses de prácticas. Después conseguí que me contrataran en este hotel y he progresado en mi carrera. Ahora sigo viviendo en Inglaterra".*

A13 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *" Ahora mismo, gracias al Erasmus, sé que podría vivir fuera de España sin tener reparo aparente y me ha aportado muchas amistades a lo largo del mundo que hace que conecte con otras culturas y que pueda viajar de una manera más cómoda".*

C4 (Coordinador). Referencia espontánea: " *Su incertidumbre respecto a una idea de vida más allá de las fronteras es mucho menor*".

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: "*abre mejores perspectivas de empleo y movilidad*".

Representantes de universidades españolas en la revista RE: (contribuye a la) "*disposición a la movilidad o madurez de nuestros jóvenes*".

Representantes de los organismos de la UE a través de sus páginas Web: "*Aumenta la movilidad de los trabajadores*".

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: (produce) "*gente que se sepa mover, flexible, que ha viajado*".

Análisis: se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (se sitúa entre las que más coincidencia existe entre agentes y entre casos). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados en relación a que la experiencia Erasmus favorece el desarrollo de capacidades para la movilidad.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades básicas Perteneciente a: "Necesidades básicas"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 7 (70%) Referencias: 8
		PAP		Casos: 9 (90%) Referencias: 9
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 10
			Páginas Web	Referencias: 0
		Organismos UE	Artículos RE	Referencias: 2
			Páginas Web	Referencias: 0
	Empresas	Artículos RE		Referencias: 0
		Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades básicas. Aquí hemos registrado

aquellas referencias relacionadas con la autogestión de las necesidades de la vida cotidiana y capacidades relacionadas con la autosuficiencia económica.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Siendo la primera vez que vivía fuera de casa de mis padres, aprendí a cocinar y gestionar mis gastos. Además de tener que encontrar soluciones por mí misma para todo lo que necesitase"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Muchísimo, me vi obligada a organizarme yo misma el dinero, la comida, los horarios... esto me hizo madurar y aprender todo este tipo de cosas que cualquier persona debe aprender en algún momento de su vida. También enseña a ser muy independiente"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, trabajé allí, y también tuve que gestionar mi dinero para llegar a final de mes"*.

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"En muchas ocasiones, el Erasmus constituye la primera experiencia en la que el estudiante tiene que gestionar sus necesidades básicas de forma autónoma o semiautónoma, por lo que resulta un aprendizaje en este sentido"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"les obliga a cambiar de residencia, a vivir autónomamente, a gestionar sus recursos, a asumir responsabilidades, a tomar decisiones por sí mismos y asumir las consecuencias..."*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes, por ejemplo, no aparece entre las referencias de las Empresas Interesadas. De hecho, como en otros casos ya vistos, se trata de una categoría menos relacionada con el mundo del empleo y de las competencias del mundo laboral. En cambio, encontramos muchas referencias por parte de los propios participantes y los observadores más cercanos a los mismos (como son los coordinadores) y, por otra parte, vemos cómo también hay ausencia total por parte de los organismos de la UE. En definitiva podríamos decir que, en aquellos

más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que contribuye en gran medida al desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades básicas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de proyectos vitales Perteneciente a: "Proyectos vitales"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 6
		PAP		Casos: 8 (80%) Referencias: 16
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 4 (40%) Referencias: 6
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de proyectos vitales. En este caso, establecemos esta categoría como *funcionamiento*, es decir, aquellos casos en que las referencias hablan de una contribución a proyectos de vida desarrollados y, también, como *capacidades*, cuando se refieran al aumento de las posibilidades de elección en relación a dichos proyectos.

Ejemplos de referencias textuales:

A8 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Te ayuda para darte cuenta de que es posible adaptarte a cualquier país si en el tuyo no tienes trabajo, llegando a formar tu círculo personal"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, de hecho ahora mismo estoy viviendo en el país de destino de mi Erasmus por elección propia. Probablemente de no haberme ido de Erasmus, seguiría en España, porque no me hubiese atrevido a salir del país"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *"Mientras cursaba mi Erasmus me di cuenta que quería seguir apostando en mi formación y hacer*

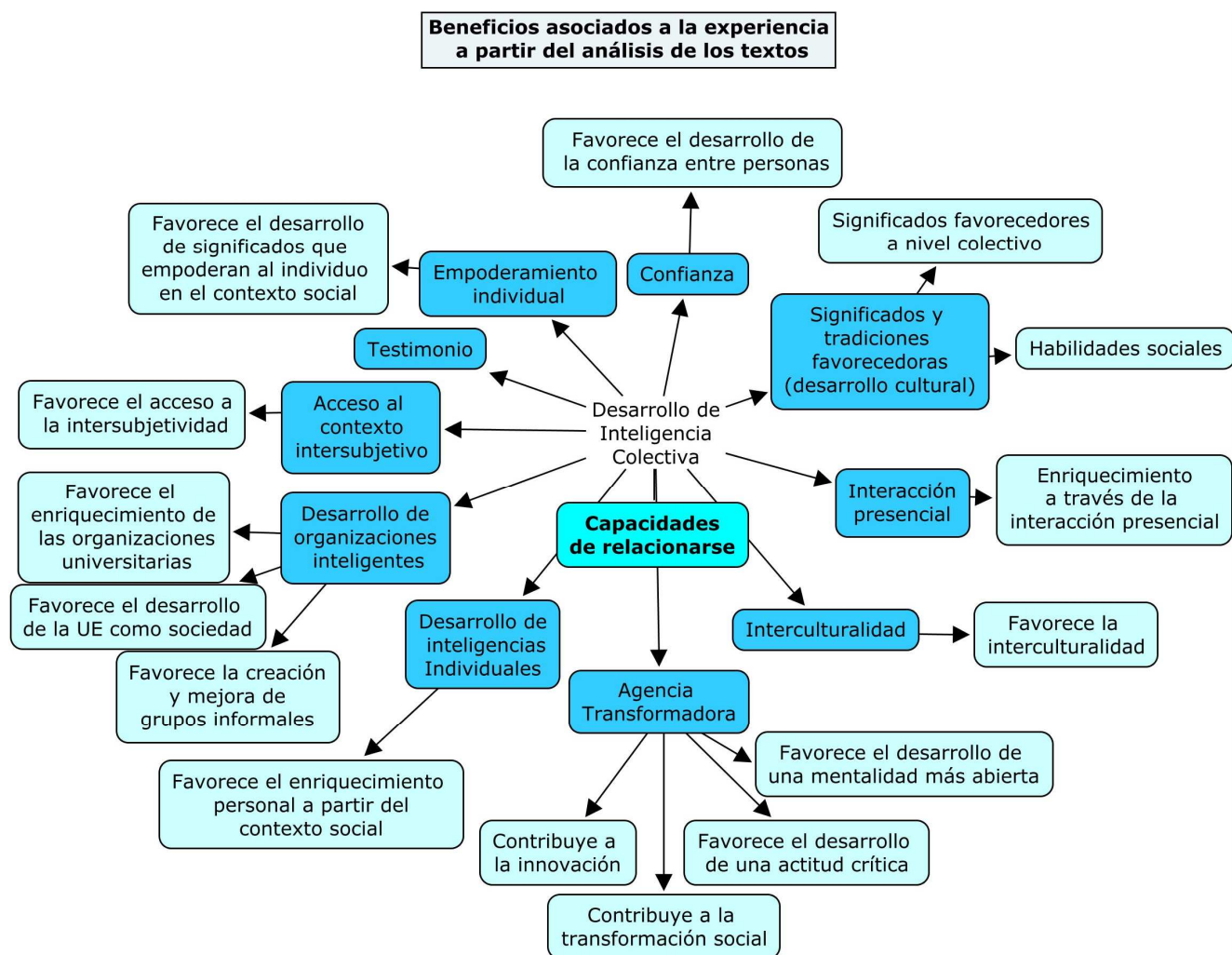
un Master en Suecia. Mi estancia Erasmus me hizo abrir los ojos y ver que en otros países existe gente mucho mejor preparada que los españoles".

C2 (Coordinador). Referencia motivada: *"al haber visto otras opciones personales y/o profesionales, toman consciencia de que hay diferentes formas de hacer las cosas, de trabajar, de relacionarse, de vivir, y eso les abre un mundo de oportunidades, que posiblemente no podrían descubrir desde su entorno más cerrado".*

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"les ayuda a la emancipación".*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una distribución relativamente alta entre los casos, aunque menor entre los agentes (por ejemplo, tampoco aparece entre las referencias de las empresas interesadas). En definitiva podríamos decir que, en aquellos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que contribuye en gran medida al desarrollo de proyectos de vida y, en concreto, a aumentar las posibilidades (libertades) de elección hacia los mismos.

Mapa 21: Categorías del ámbito de "Capacidades de relacionarse" a partir del análisis de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.		
Contribuye al desarrollo de significados favorecedores a nivel colectivo Perteneciente a: "Significados y tradiciones favorecedoras" (Desarrollo cultural)	Participantes en las becas.	Sócrates II	Casos: 9 (90%) Referencias: 22
		PAP	Casos: 10 (100%) Referencias: 36
	Organismos promotores	Universidades	Casos: 6 (60%) Referencias: 21
			Páginas Web Referencias: 1
		Organismos UE	Artículos RE Referencias: 3
			Páginas Web Referencias: 0
	Empresas	Artículos RE	Referencias: 0
		Empresa promotora de RE	Referencias: 0
		Empresas interesadas	Referencias: 2

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de significados que se consideran favorecedores a nivel colectivo, a nivel social. Aquí hemos registrado tanto valores como formas de relacionarse, principios que favorecen las relaciones entre personas y grupos, etc.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Muy positivamente, incrementa tu interés por otras culturas y pensamientos y te hace más comprensivo y respetuoso".*

A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *Estar de Erasmus me hizo conocer gente nueva, de muchos países, no solo de la Unión Europea. Así ahora, no catalogo a la gente por el país del que viene, si no por su valía personal.*

A16 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Durante mi estancia en Suecia aprendí mucho de diferentes culturas. Mediante el día a día llegas a comprender que todos podemos convivir sin ningún problema".*

C2 (Coordinador). Referencia motivada: *"al ver otras formas de hacer, de enseñar, de aprender y de vivir, se dan cuenta que no se puede vivir anclado en rigideces y costumbres, que son tan válidas las de un sitio como las de otro. Esto les hace ser más respetuosos con otras culturas, religiones, orientaciones políticas, sexuales, etc. Si todo el mundo tuviese la oportunidad de vivir una temporada fuera de su país, habría menos nacionalismos, menos luchas de poder entre países, y el mundo sería un lugar más unido y mejor".*

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"Ganar en madurez, tolerancia, confianza e iniciativa".*

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"provechosa convivencia entre culturas".*

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"Que hayan aprendido a respetar a personas diferentes y tengan empatía para relacionarse con los pacientes".*

Análisis: en este caso, también se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (se sitúa entre las de mayor coincidencia entre agentes y entre casos). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados en relación a que, la experiencia Erasmus, promueve la aparición y desarrollo de significados favorecedores a nivel colectivo, con capacidad para la mejora del entorno social y de las relaciones entre seres humanos. Por ejemplo, podemos ver referencias relacionadas con la dignidad humana: muchos de los participantes comentan que ha cambiado su percepción sobre las personas, de modo que ya no les importa de donde vengan ni a qué colectivo pertenezcan, la valía de la persona se sitúa en la persona misma. También nos aparecen referencias que amplían las posibilidades de convivencia entre seres humanos, que contribuyen a la cohesión social, a la igualdad traspasando barreras relacionadas con estereotipos, etc.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de habilidades sociales Perteneciente a: "Significados y tradiciones favorecedoras" (Desarrollo cultural)	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 4
		PAP		Casos: 2 (20%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 4 (40%) Referencias: 4
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto a la adquisición y desarrollo de habilidades sociales (en este caso concreto, habilidades sociales que favorecen el entendimiento entre personas y grupos, más allá de las habilidades concretas valoradas en el mundo laboral).

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Aunque ya me consideraba una persona bastante extrovertida, el Erasmus me hizo ser mucho más*

abierta y tolerante. También a saber tratar con prudencia a otras personas provenientes de culturas diferentes (para evitar el conocido culture shock). Por ejemplo, los ingleses se sienten bastante violentos si alguien se les acerca demasiado sin conocerles y guardan las distancias".

A15 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Si, me he vuelto más extrovertido y sin miedo a sacar temas de conversación o incluso a hablar en otro idioma".*

C4 (Coordinador). Referencia motivada: *"El estudiante tiene que aprender a convivir y relacionarse fuera de su círculo habitual. Debe desplegar sus habilidades sociales o aprender a ello en un entorno no familiar".*

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"relacionarse con otras culturas y personas de todo tipo y condición".*

Análisis: hablamos de una categoría con bastantes referencias y con una amplia distribución entre los agentes (aunque menor entre los casos). Podemos decir, por tanto, que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados, aunque no tan extendida entre los casos, de que dicha experiencia desarrolla las habilidades sociales mencionadas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Enriquecimiento a través de la interacción presencial Perteneciente a: "Interacción presencial"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 9 (90%) Referencias: 26
		PAP		Casos: 10 (100%) Referencias: 32
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 9 (90%) Referencias: 24
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 2
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias que asocian el poder capacitador del programa Erasmus con las interacciones presenciales que provoca dicha experiencia de movilidad. Aquí

hemos registrado tanto las referencias que están hablando directamente de dicha interacción presencial como factor de enriquecimiento personal, como todas aquellas referencias que describen las características del tipo de interacción y del tipo de beneficio a partir de la misma. Es decir, nos interesa conocer tanto el protagonismo de dicha presencialidad entre las referencias a beneficios del programa (en su poder capacitador), como el tipo de interacciones y sus características principales.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Se aprende tanto en las aulas como a través de los intercambios con el resto de las personas que te rodean durante el programa". " Gracias al programa Erasmus, hay un intercambio cultural inmenso en una etapa de la vida crucial durante la cual se forjan las bases de las presionas adultas en las que nos convertiremos. Al abrir nuestros horizontes, entendemos mejor el mundo que nos rodea".*

A7 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Creo que es una experiencia vital irrepetible que marca muchísimo a la mayoría de la gente. El hecho de tener que vivir en un entorno compartido con personas nuevas y distintas reglas de convivencia, aprendiéndolas estas últimas en su ejercicio. Diría que es, incluso, necesario para el desarrollo personal".*

A15 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"El Erasmus es cuestionable en cuanto a su beneficio académico, de hecho habrá quien diga que es casi un año perdido. Pero creo que el aprendizaje y desarrollo de una persona, de un profesional, no solo tiene que ser académico, sino también personal. En ese sentido, el Erasmus es insuperable, no creo que haya ninguna experiencia similar en el sentido personal al poder ir a un lugar donde cientos, a veces miles de personas parten en las mismas condiciones que tú, y todos tienen ganas de conocerse entre ellos. El Erasmus sirve para encontrarse a uno mismo".*

C8 (Coordinador). Referencia motivada: *"Experiencia "auténtica". La presencia física es primordial para ganar en experiencias y conocimientos sobre la propia cultura y la de destino (extensible a otros ámbitos)".*

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"El hecho de tener que espabilarse uno solo en un país donde no conoces bien la lengua, conocer gente distinta, de diferentes sitios..."*

Empresa promotora de la iniciativa RE: *"por la experiencia de viajar, de convivir con otros jóvenes"*.

Análisis: en este caso, también se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (se sitúa entre las de mayor coincidencia entre agentes y entre casos). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados en relación a que el poder capacitador de la experiencia Erasmus se basa, entre otros aspectos, en el hecho de favorecer relaciones presenciales. Además, dichas relaciones se entienden como enriquecedoras por la diversidad que las caracteriza y por las circunstancias concretas en que se dan, donde los participantes se ven en condiciones de igualdad, en cuanto a que allí todos se encuentran en situaciones similares, sienten sensaciones de desprotección y desamparo por estar lejos de familiares y amigos. Destacamos las referencias que se centran, precisamente, en esta situación de igualdad en cuanto a las condiciones en que se encuentran las personas diversas que participan en las becas. Dicha ausencia de jerarquías, o de distancias por la condición personal, social y/o económica, parece ser la que favorece que la gran mayoría de becados, aunque no sean muy dados a conocer gente nueva en sus países de origen, se lancen a relacionarse con los demás Erasmus (y gente autóctona), sin perder de vista la sensación de desamparo comentada.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de una mentalidad más abierta Perteneciente a: "Agencia transformadora"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 11
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 8
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 14
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo en los participantes de una mentalidad más abierta. En este caso, hemos intentado ceñirnos a la aparición de la expresión "mente abierta" o "mentalidad más abierta", aunque también hemos registrado aquellas expresiones que claramente hacen referencia al significado de dicha expresión sin utilizarla de forma literal.

Ejemplos de referencias textuales:

A10 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"poder compartir puntos de vista muy distintos con personas de culturas muy distintas con el enriquecimiento y apertura de mente que esto proporciona, pudiendo ser capaz gracias a esto de conocer las debilidades de nuestro país en muchos aspectos (trabajo, formación, infraestructuras, etc.) con vistas a mejorarlas gracias a la experiencia del conocimiento del modo de actuación de otros países, etc."*.

A18 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *"Esa experiencia me ayudó a abrir la mente y a darme cuenta de que tenemos muchas cosas a nuestro alrededor. Valoro ese periodo con mucho cariño por las cosas que aprendí de las diferentes culturas con las que me relacioné que me abrieron la mente para seguir viajando"*.

C6 (Coordinador). Referencia espontánea: *"apertura de mente por vivencia de otras formas de alcanzar objetivos similares"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"los estudiantes que han participado en los programas de movilidad Erasmus presentan una mayor apertura de mente"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una distribución relativamente alta entre los casos, aunque menor entre los agentes (por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas). En definitiva, podríamos decir que, en aquellos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que Erasmus contribuye a que los participantes abran la mente en distintos aspectos, con respecto a la transformación de su entorno, con respecto a la

complejidad y diversidad del mundo y con respecto a las formas de relacionarse y hacer las cosas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de una actitud crítica Pertenece a: "Agencia transformadora"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 8
		PAP		Casos: 1 (10%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 2 (20%) Referencias: 4
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo en los participantes de una actitud más crítica. En este caso, aparte de aquellas referencias explícitas, también hemos recogido algunas aportaciones que, por su naturaleza, representan claramente una actitud crítica hacia su entorno social en la que subyace una idea de transformación. Por otra parte, teniendo en cuenta que en el ámbito de capacidades de ciudadanía nos vuelve a aparecer la presente categoría, es importante aclarar que, aunque coinciden muchas de las referencias, hay ciertos matices que las diferencian. En la otra categoría sobre actitud crítica, además de aquellas referencias a dicha actitud centrada en la transformación social, también se integran las referencias específicamente enfocadas al cambio y la mejora institucional.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"al vivir en otro medio y volver, lo ves con mas perspectiva todo y eres capaz de ser mas critico con lo que tenias interiorizado como "normal"*.

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, a tener una visión más crítica , con mucho menos prejuicios y conocimiento"*.

C6 (Coordinador). Referencia motivada: *"Sí, les ayuda a sentirse más fuertes, pero también más comprensivos. Su capacidad para buscar bienestar crece con la experiencia; se conocen mejor a sí mismos y se interrogan más sobre lo que les rodea, dejan de ser prejuiciosos y normalmente se vuelven más críticos"*.

Análisis: aquí hablamos de una categoría con un nivel medio de referencias y con una distribución relativamente baja entre los casos y entre los agentes. Aunque no debemos olvidar que hemos dividido las aportaciones relacionadas con la categoría "Agencia transformadora" en 4 subcategorías. En este sentido, si agrupamos las referencias de las 4 observamos cómo sí hay una cantidad importante de referencias y una contribución bastante extendida entre casos. En definitiva y centrándonos en la presente categoría, podríamos decir que, en algunos de aquellos más cercanos a la experiencia, sí existe la percepción de que Erasmus contribuye a que los participantes desarrollen una actitud más crítica (en el sentido de transformación de su entorno social).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye a la transformación social Perteneciente a: "Agencia transformadora"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 7
		PAP		Casos: 2 (20%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de intereses e iniciativas concretas hacia la transformación social. Aquí hemos recopilado aquellas referencias que son en sí propuestas concretas y que van acompañadas de una actitud activa por parte de la persona que la emite.

Ejemplos de referencias textuales:

A7 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, principalmente porque conocí a gente interesada en estos asuntos y asistí a una reunión de Amnistía Internacional. Actualmente colaboro con una ONG"*.

A10 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Contribuye a ser ciudadanos más tolerantes, responsables y más críticos con lo que nos rodea y con capacidad para proponer alternativas basadas en la experiencia y conocimiento que proporciona el conocer otros puntos de vista, culturas, etc."*.

A19 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Comparas la vida en el país de destino y en España y ves cosas que te gustaría que pasaran en tu país como, por ejemplo, ser mas honestos"*.

Análisis: aquí hablamos de una categoría con un nivel más bajo de referencias y con una distribución baja entre los casos y entre los agentes (solo contribuyen los participantes en las becas). En cambio, es interesante porque aporta propuestas concretas de cambio y transformación y porque no se pregunta explícitamente por ella en los cuestionarios. En definitiva, podríamos decir que, en algunos de los participantes en las becas, sí existe la percepción de que Erasmus contribuye a que los participantes desarrollen mayores capacidades para analizar su entorno y hacer propuestas concretas para transformarlo (mejorarlo).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye a la innovación Perteneciente a: "Agencia transformadora"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 0 Referencias: 0
		PAP		Casos: 0 Referencias: 0
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de la innovación.

Ejemplos de referencias textuales:

Representantes de los organismos de la UE: *"ayudar al desarrollo y la cooperación así como contribuir a la innovación con países industrializados"*.

Análisis: Se trata de una categoría anecdótica, teniendo en cuenta que solo tiene una referencia. Además, como sucedía en otros casos, dado que son los organismos promotores (representantes de la UE) quienes aportan esta información, vemos que dicha aportación se relaciona más con los intereses de partida del programa (recordemos que la *innovación* ha estado históricamente entre los intereses recogidos en las distintas normativas reguladoras del programa Erasmus), que con los efectos observados a partir de los participantes más cercanos a la experiencia de movilidad.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la creación y mejora de grupos informales Perteneciente a: "Desarrollo de organizaciones inteligentes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 7 (70%) Referencias: 14
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 14
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 14
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto a la creación y mejora de grupos de personas de ámbito informal. Aquí nos hemos fijado en aquellas referencias relacionadas con hacer amistades, mejorar los lazos y las relaciones familiares, mejorar el concepto de familia y de amistad, etc.

Ejemplos de referencias textuales:

A3 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"se establecen lazos muy fuertes con personas que en otras circunstancias no se habrían conocido"*.

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Erasmus es una experiencia donde gente que no se conoce de nada que viene de entornos distintos se convierte en una familia ya que todos se encuentran en la misma situación que tú"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, en valorar a mi familia, a mis amigos, me ayudó a comprobar quiénes eran amigos de verdad, los que cuidaron la amistad"*.

C8 (Coordinador). Referencia motivada: *"El programa Erasmus puede llegar a crear vínculos duraderos entre personas procedentes de distintos entornos que han conectado durante este periodo. Creo, además, que normalmente se disfruta de este programa en un momento de crecimiento personal, y que la experiencia en otro país sin duda contribuye a la madurez y al enriquecimiento personal"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes, por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas. De hecho, se trata de una categoría menos relacionada con el mundo del empleo y de las competencias del mundo laboral. En cambio, encontramos muchas referencias por parte de los propios participantes y los observadores más cercanos a los mismos (como son los coordinadores) y, por otra parte, vemos cómo también hay ausencia total por parte de los organismos de la UE. En definitiva podríamos decir que, en aquellos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que contribuye en gran medida al desarrollo de grupos y relaciones del ámbito personal, de amistad y familia y, en todos los casos, se habla de una evolución hacia el crecimiento en la importancia de dichas relaciones para los participantes. Se fortalecen los vínculos familiares, evolucionan las amistades y se fortalecen los vínculos de las mismas y, por otra parte, dichas relaciones se enriquecen de matices distintos.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de la UE como sociedad Pertenece a: "Desarrollo de organizaciones inteligentes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
		PAP		Casos: 2 (20%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 5
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al proceso de desarrollo de la UE. Aquí hemos recogido referencias centradas en el desarrollo de Europa como sociedad (relaciones entre europeos) y también, como progreso de dicha sociedad (ya entendida como colectividad que avanza en grupo).

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Creo que el programa Erasmus beneficia a que las relaciones entre países mejoren, que varias universidades puedan crear un vínculo y así enriquecer a ambas partes"*.

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Hace que Europa sea más una Unión ya que facilita conocer los distintos países"*.

C7 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Resaltaría que el programa Erasmus es, probablemente, la iniciativa más popular, más exitosa, y que más ha acercado a la gente joven al proyecto europeo. Haber sido estudiante Erasmus significa convertir a un ciudadano nacional en un europeo, y ello significa a su vez que esa persona va a desarrollar un interés informativo más amplio y va a ser más capaz para buscar y acceder a una diversidad de conocimientos e información"*.

Representantes de los organismos de la UE en la revista RE: *"ayudar al desarrollo y la cooperación así como a contribuir a la innovación con países industrializados"*.

Análisis: la presente categoría concentra sus principales contribuciones entre los coordinadores del programa, aunque también hallamos referencias claras entre los participantes en las becas. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de la UE; en cambio, teniendo en cuenta las características de las becas y las referencias a estos fines integradas entre la normativa reguladora del programa, podríamos decir que su presencia entre las referencias de los distintos agentes es bastante baja.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el enriquecimiento de las organizaciones universitarias Perteneciente a: "Desarrollo de organizaciones inteligentes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 0 Referencias: 0
		PAP		Casos: 0 Referencias: 0
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al enriquecimiento de las organizaciones universitarias a partir de la recepción de gente diversa.

Ejemplos de referencias textuales:

Representantes de los organismos de la UE en la revista RE: *"Enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida"*.

Análisis: Se trata de una categoría anecdótica, teniendo en cuenta que solo tiene una referencia. Por otra parte, la consideramos interesante porque pone el énfasis en la riqueza para las instituciones que suponen las personas y, en concreto, la diversidad de las mismas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el enriquecimiento personal a partir del contexto social Perteneciente a: "Desarrollo de inteligencias individuales"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 7 (70%) Referencias: 12
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 16
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 6 (60%) Referencias: 12
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al enriquecimiento personal a partir del contexto social y relacional. Aquí hemos registrado, a nivel específico, aquellas referencias en que el desarrollo personal se atribuye a la influencia del entorno social y relacional en que se integra la persona a partir de la beca Erasmus. En muchos casos son referencias que también pertenecen a la categoría relacionada con la interacción presencial, pero aquí hablamos de un nivel más concreto. Creamos la presente categoría porque nos dimos cuenta de que aparecían referencias específicas al propio contexto social y relacional. Por ejemplo, es posible que un participante en las becas haga referencias a la interacción presencial con otras personas, pero que no se refiera concretamente a la inmersión en dicho contexto social como la causante del enriquecimiento personal.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Gracias al programa Erasmus, hay un intercambio cultural inmenso en una etapa de la vida crucial durante la cual se forjan las bases de las presionas adultas en las que nos convertiremos. Al abrir nuestros horizontes, entendemos mejor el mundo que nos rodea".*

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Que el programa Erasmus ayuda a conocer las situaciones de cada uno, y a no despreciar nada ni a valorar más lo que se tiene o aquello de lo que se carece. El programa, claramente, ayuda mucho al desarrollo personal en este ámbito porque se entra en profundidad en contacto con otras culturas".*

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"la experiencia de diálogo constante que supone abrirse a otras culturas favorece el aprendizaje y el conocimiento en cualquier campo, como la filosofía socrática nos dice desde los inicios de la civilización occidental"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes, por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas. En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que el contexto cultural y relacional en sí es uno de los principales causantes de las mejoras sobre el desarrollo personal de los participantes. Es decir, se trata de contextos sociales favorecedores de las inteligencias individuales.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de significados que empoderan al individuo en el contexto social Perteneciente a: "Empoderamiento individual"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 10
		PAP		Casos: 10 (100%) Referencias: 20
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 6
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de significados que favorecen el empoderamiento individual. Aquí el énfasis se pone en el individuo, es decir, en los significados de entre las referencias que empoderan a la persona individualmente aumentando sus libertades en dicho contexto social.

Ejemplos de referencias textuales:

A4 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Positivamente. Ahora creo en identidades culturales, pero no en fronteras territoriales. Creo y respeto, por encima de todo, a las personas."*

A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Contribuye al desarrollo porque aprendes de mucha gente y te da la posibilidad de no pensar en nacionalidades cuando hablas con extranjeros y hablas con personas"*.

A 20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"No me importa tanto el origen o grupo cultural. Tras conocer a muchas personas descubres que hay cosas superfluas, diferencias asumibles y que lo que verdaderamente prima es la esencia de las personas"*.

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"influye en aprender ese proceso complejo en el mundo de hoy, pues el/la estudiante Erasmus se ve confrontada con una diversidad que obliga a diario a discernir, tomar decisiones y refinar criterios. Ese aprendizaje en su experiencia vital como Erasmus le servirá también a la hora de enfrentarse también a procesos de diversidad de información, y en la necesidad de discernir y elegir. Puede ser que esta influencia no sea evidente a corto plazo, pero sí lo será a largo plazo"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"la internacionalización permite la diversidad, asegura la tolerancia, la libertad intelectual"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"favorece la proactividad e independencia"*.

Análisis: se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (al menos entre los participantes en las becas). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión entre los distintos agentes implicados en relación a que, la experiencia Erasmus, favorece la aparición y desarrollo de significados que empoderan al individuo. Como vemos, entre las referencias nos aparecen tanto ejemplos del desarrollo de capacidades que favorecen las libertades individuales dentro del contexto social, como significados que ponen a la persona por delante de las identidades nacionales e incluso de entidades culturales. Por tanto, podríamos afirmar que Erasmus contribuye a que los participantes desarrollen intersubjetividades colectivas, formas de percibir a los demás en el marco de una inteligencia colectiva, en que cada persona, con sus características personales, se pone por delante de las identidades culturales o grupos a los que pertenece.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la interculturalidad Perteneciente a: "Interculturalidad"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 9
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 18
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 4
			Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de significados propios de una idea de interculturalidad. Aquí hemos registrado tanto aquellas referencias explícitas a la interculturalidad, como aquéllas que representan características o significados propios de la misma.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Me siento orgulloso de mis orígenes pero no excluyo a los que no pertenecen a ellos, sino todo lo contrario, me apetece pertenecer a otros colectivos también, que no son los más cercanos a mí"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"El que jóvenes provenientes de diferentes culturas y creencias lleguen a formar una familia en una residencia universitaria de una ciudad de Francia, donde conviven, se ayudan y apoyan, es realmente envidiable desde otras muchas. Ahora soy una pequeña mezcla, no sólo cocinando que hago cosas de aquí y allá, sino con las maneras de entender la vida, de relacionarme con los demás. Soy un poco mezcla de todo, ¡así me gusta!, nada puro al 100% puede ser igual de rico"*.

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"Influye mucho: permite conocer de forma directa y experiencial otras sociedades y culturas, otras lenguas y otras formas de organizar la vida, los estudios y las relaciones humanas. Esta experiencia de interculturalidad sirve a una dinámica del conocer"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"A nivel personal: se mejoran las competencias generales por medio de la adaptación a ambientes interculturales"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"se inclinan más hacia la diversidad cultural"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"Que sepan relacionarse con otras culturas y personas de todo tipo y condición"*.

Análisis: se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes (al menos entre los participantes en las becas). Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión entre los distintos agentes implicados en relación a que la experiencia Erasmus favorece la interculturalidad. De hecho, entre los participantes en las becas son muy comunes las referencias a la transformación cultural que vive cada uno a partir de la mezcla relacional que supone la experiencia Erasmus. No suelen hablar de mera convivencia, sino de crecimiento a partir de la influencia de otras personas con otros rasgos culturales, otras formas de ver, etc. Suelen aludir, por tanto, a la creación de cultura nueva a partir de la mezcla, creando identidades múltiples.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el acceso a la intersubjetividad Perteneciente a: "Acceso al contexto intersubjetivo"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 9
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 11
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 4 (40%) Referencias: 6
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto la mejora de las capacidades de los participantes en cuanto a tomar consciencia de dichos

significados compartidos, intervenir conscientemente sobre los mismos en cuanto a la percepción personal y desarrollar capacidades para contribuir hacia su transformación en una dimensión colectiva.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Se aprende a derribar estereotipos y prejuicios. Tanto los que uno pueda tener como los que otros puedan tener sobre ti"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: (en relación a si ha cambiado la percepción que tiene sobre las distintas sociedades) *"Sí, en que todas son la misma mierda, y la gente al final no tiene nada que ver con lo que sus países hacen o piensan, y que existe mucha diversidad. También en cuanto a diversidad de opiniones, por ejemplo, de cosas que aquí la gente se pone las manos a la cabeza, como pueden ser temas de corrupción, independencia, religión.... encontré muchas opiniones como la mía respecto a diferentes temas, en gente que no era española"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Siempre me gusta sugerir a la gente que sentencia desde una visión cultural o eurocentrista que hay que conocer más antes de hablar. Cambia mucho cuando hablas de un grupo sin más o cuando conoces a alguien con nombre y apellidos, con su familia, sus historias y realidades"*.

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"el programa Erasmus fomenta en los alumnos apertura y flexibilidad respecto a otras culturas, otras formas de relacionarse y otras formas de impartir conocimientos. Esto favorece una visión más adecuada de las distintas sociedades, huyendo de tópicos y prejuicios"*.

Análisis: categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes, por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas. En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia, sí es bastante generalizada la percepción de que dicha experiencia genera en los participantes una mayor conciencia de las intersubjetividades y, con ello, les capacita para superar preconcepciones a nivel individual y para influir sobre

dichos contextos intersubjetivos. Adquieren más habilidades para ser libres en dicho marco de intersubjetividades que nos predisponen a actuar.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de la confianza entre personas Perteneciente a: "Confianza"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 2 (20%) Referencias: 2
		PAP		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 1 (10%) Referencias: 1
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de relaciones entre personas basadas en la confianza.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, es una experiencia que marca y por tanto cambia valores, te hace mejor persona con los demás, crees más en las personas y culturas que no conoces"*.

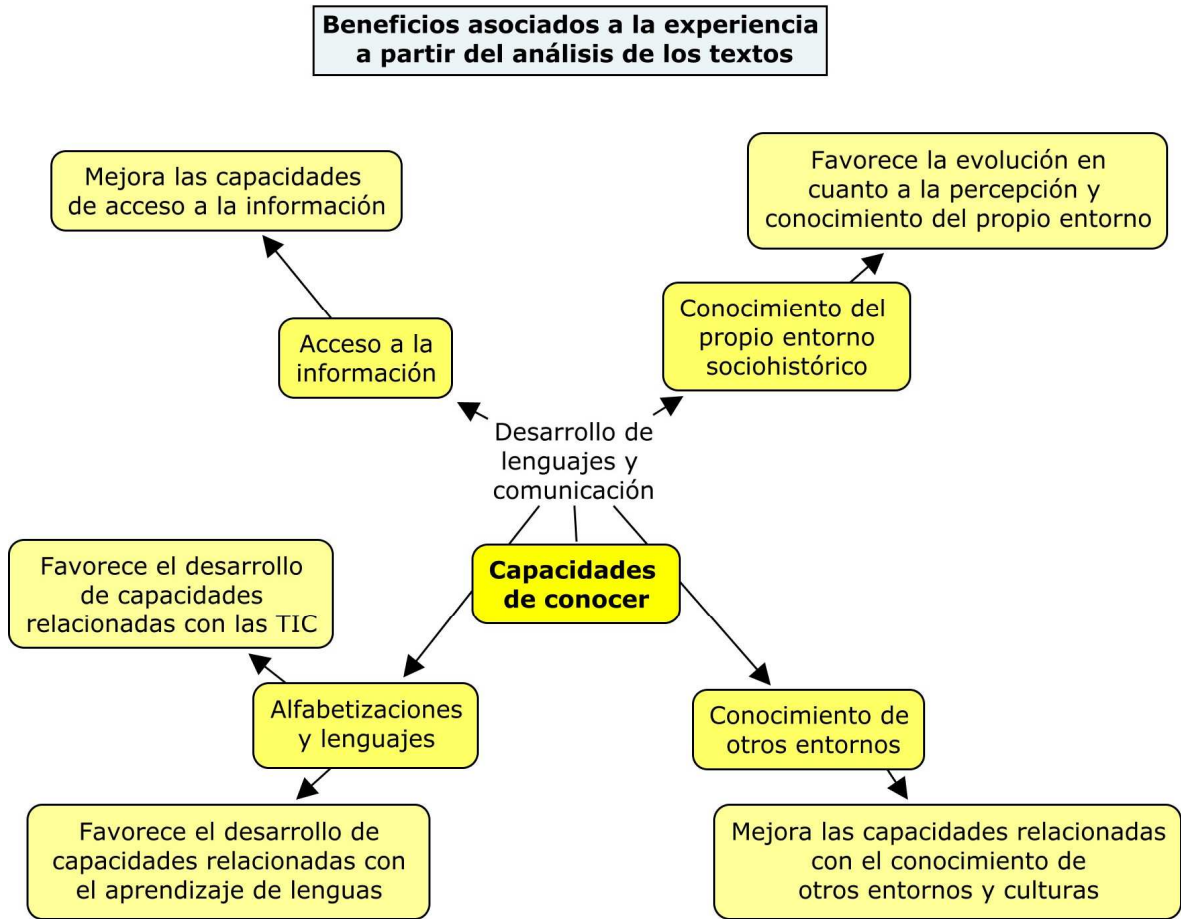
A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Me hizo comprender que en todos los lugares encuentras buena gente"*.

C4 (Coordinador). Referencia motivada: *"El programa ayuda a la persona a desarrollar nuevas estructuras sociales, con vínculos fuertes y débiles que permiten reforzar valores como la confianza personal y la cooperación"*.

Análisis: la presente categoría tiene un bajo nivel de referencias y también una baja representatividad entre los agentes. Pese a ello, es de destacar que hay representación en los 3 grupos más cercanos la experiencia (Participantes en Sócrates II, PAP y coordinadores). En definitiva, podríamos decir que sí hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de

relaciones entre personas basadas en la confianza, y que facilita el establecimiento de relaciones interculturales basada en dicha confianza.

Mapa 22: Categorías del ámbito de "Capacidades de conocer" a partir del análisis de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Mejora las capacidades relacionadas con el conocimiento de otros entornos y culturas Perteneiente a: "Conocimiento de otros entornos"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 10 (100%) Referencias: 25
		PAP		Casos: 10 (100%) Referencias: 21
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 24
			Páginas Web	Referencias: 6
			Artículos RE	Referencias: 3
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 6

Criterio de registro: referencias que asocian la experiencia Erasmus con el incremento de capacidades en relación al conocimiento de otros entornos y opciones culturales.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Te permite convivir con estudiantes del resto de Europa, lo cual no sólo te ofrece la oportunidad de conocer acerca del país de destino donde te encuentras, también de los países de donde el resto de los estudiantes provienen"*.

A9 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia espontánea: *"La beca Erasmus me sirvió para conocer un país que, aunque vecino, desconocía totalmente y me introdujo en el funcionamiento de los hospitales de allí para, si surgiese la oportunidad, hacerme el camino más fácil si decidiera irme a trabajar allí, además del conocimiento de su idioma"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Me ha influido mucho, no sólo respecto al país en el que desarrollé mi estancia, sino los países de procedencia de mi círculo de amigos. He conocido costumbres de otros países de las que antes no había oído hablar, sus lenguas y el carácter (generalizando un poco) de cada una de las culturas"*.

C3 (Coordinador). Referencia motivada: *"De forma positiva y en varias direcciones: Geográfica o de lugar: desde el punto de vista que con anterioridad no sabían de la existencia de lugares, ciudades, pueblos y alrededores. Culturales: desde la gastronómica a la social, ésta última especialmente ya que deben ser uno más entre ellos, analizando situaciones personales o grupales"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"Descubrir y compartir otras formas de vivir en otras culturas"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"enriquecerse personalmente con el conocimiento de otras culturas"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"conocimiento de nuevas culturas y diferentes puntos de vista de la vida social"*.

Análisis: estamos ante una de las categorías con mayor número de referencias y con una mayor distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados de que la experiencia Erasmus favorece el conocimiento de otros entornos y opciones culturales y, con ello, amplía las capacidades de los participantes en cuanto a posibilidades de elección (libertades) y en cuanto al incremento de dichas posibilidades (mayor capacidad para seguir ampliando el conocimiento de opciones geográficas y culturales).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de capacidades relacionadas con el aprendizaje de lenguas Perteneciente a: "Alfabetizaciones y lenguajes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 8 (80%) Referencias: 13
		PAP		Casos: 3 (30%) Referencias: 5
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 7
			Páginas Web	Referencias: 5
			Artículos RE	Referencias: 5
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 1
		Empresas interesadas		Referencias: 8

Criterio de registro: referencias que asocian la experiencia Erasmus con el aprendizaje y/o el perfeccionamiento de otras lenguas.

Ejemplos de referencias textuales:

A1 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"En gran medida me ha permitido aprender un idioma y el modo de convivir de otras personas"*.

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Básicamente me ayudó a mejorar mi idioma y mi capacidad comunicativa, además de mi confianza en mí misma"*.

A19 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia espontánea: *"Aprendí un idioma o más bien a quitarme el miedo al idioma y aprendes otras culturas, por no decir muchas, ya que convives con gran cantidad de Erasmus"*.

C3 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Conocimiento y/o enriquecimiento de otro idioma"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"Las recompensas de estudiar fuera son numerosas. Entre ellas figuran el conocimiento activo de lenguas extranjeras, así como otros sistemas de enseñanza"*.

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"ampliar o perfeccionar el conocimiento de otros idiomas"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"aprenden a desenvolverse en otro idioma"*.

Empresa promotora de la iniciativa RE: *"favorece el aprendizaje de idiomas"*.

Análisis: Se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una elevada distribución entre los agentes y casos participantes, aunque destaca esencialmente por la contribución de los distintos colectivos dentro de los agentes mencionados. Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes de que la experiencia Erasmus favorece el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, si nos fijamos en el grupo de participantes en PAP, hay un bajo número de casos que contribuyen a esta categoría. En general, es posible que estos estudiantes, más cercanos en el tiempo en cuanto a participación en Erasmus, tuvieran mayor nivel de idiomas a la hora de marcharse a otro país con las becas, o que no percibieran de forma tan clara dicha experiencia como una estrategia centrada en el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, aunque los participantes en Sócrates II contribuyen con un número elevado de casos, se hace difícil encontrar referencias entre los mismos que sitúen el aprendizaje de un idioma como un elemento central y protagonista, normalmente siempre se hace referencia a dicho beneficio acompañado de muchos otros. Este hecho nos ha llamado la atención en el sentido de que, los participantes en las becas, suelen querer resaltar más otro tipo de beneficios cuando empiezan a profundizar en la experiencia, beneficios, muchos de ellos, relacionados con el hecho de conocer a otras personas, entornos, la adquisición de experiencias, el desarrollo personal, etc.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de capacidades relacionadas con las TIC Perteneciente a: "Alfabetizaciones y lenguajes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 1 (10%) Referencias: 2
		PAP		Casos: 2 (20%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 4
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de capacidades en el área de las nuevas tecnologías (adquisición y mejora de nuevos lenguajes y sistemas de acceso a la información a partir de las TIC).

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Al estudiar en una universidad distinta, conocí distintos métodos de evaluación, tuve que realizar proyectos y acceder a diferentes fuentes de información, así que sí que he mejorado mis habilidades en cuanto al uso de nuevas tecnologías"*.

A15 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"no creo que el Erasmus sirva para mucho más que aprender a moverse con soltura en redes sociales"*.

C4 (Coordinador). Referencia espontánea: *"Sí, al aumentar la distancia física entre los miembros de la red familiar/amigos, se profundiza todavía más en el uso de las nuevas tecnologías, como aquellas que posibilitan el trabajo sincronizado (por ejemplo Skype, google docs para compartir documentos académicos, drive, etc.)"*.

Análisis: la presente categoría tiene un bajo nivel de referencias y también una baja representatividad entre los agentes. Pese a ello, es de destacar que hay representación en los 3 grupos más cercanos la experiencia (participantes en Sócrates II, PAP y coordinadores). En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes

cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de capacidades relacionadas con las TIC, aunque éstas suelen quedarse en redes sociales, sistemas de comunicación por la red y sistemas de búsqueda y acceso a la información.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la evolución en cuanto a la percepción y conocimiento del propio entorno Perteneciente a: "Conocimiento del propio entorno sociohistórico"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 9 (90%) Referencias: 15
		PAP		Casos: 6 (60%) Referencias: 13
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 16
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al la evolución en la percepción sobre el propio entorno. Aquí recogemos aquellas referencias en que se habla de la mejora del conocimiento del propio entorno, pero también, aquéllas que hablan de una evolución perceptiva y de cambios de opinión.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Me he dado cuenta de dos "unprotected" aspectos: Hay diferencias muy grandes entre las diferentes zonas de España. Hay muchas similitudes con otros países las cuales son bastante sorprendentes".*

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Antes y durante mi Erasmus era muy crítica con España, y alababa muchos otros países. Aunque aún no esté del todo satisfecha con el cariz que está tomando la situación en España, aprendí mucho de la situación en otros países, lo que me ayudó a informarme más y mejor antes de despreciar lo que es de mi país de procedencia para elogiar lo de otro país. Me ayudó*

para desengañarme y no pensar que las cosas buenas sólo estaban fuera de nuestras fronteras, sino que cada país tiene sus problemas y circunstancias, sólo que hay que informarse".

C6 (Coordinador). Referencia motivada: *"Evidentemente, una realidad distinta promueve mayor conciencia de la propia realidad y facilita que se impliquen mejor en las estructuras de las que proceden".*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes (por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas). En definitiva podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus cambia la percepción del propio entorno y ayuda a ampliar el conocimiento sobre el mismo. En concreto, solemos encontrar dos visiones distintas: aquellas referencias que acaban con críticas al propio país a partir del conocimiento de sociedades con mejores características en algunos aspectos; y aquellas referencias en que crece la valoración del propio entorno a raíz de la comparación con otros.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Mejora las capacidades de acceso a la información Perteneciente a: "Acceso a la información"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 7 (70%) Referencias: 8
		PAP		Casos: 8 (80%) Referencias: 9
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 9 (90%) Referencias: 15
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto a la adquisición de capacidades relacionadas con el acceso a la información.

Ejemplos de referencias textuales:

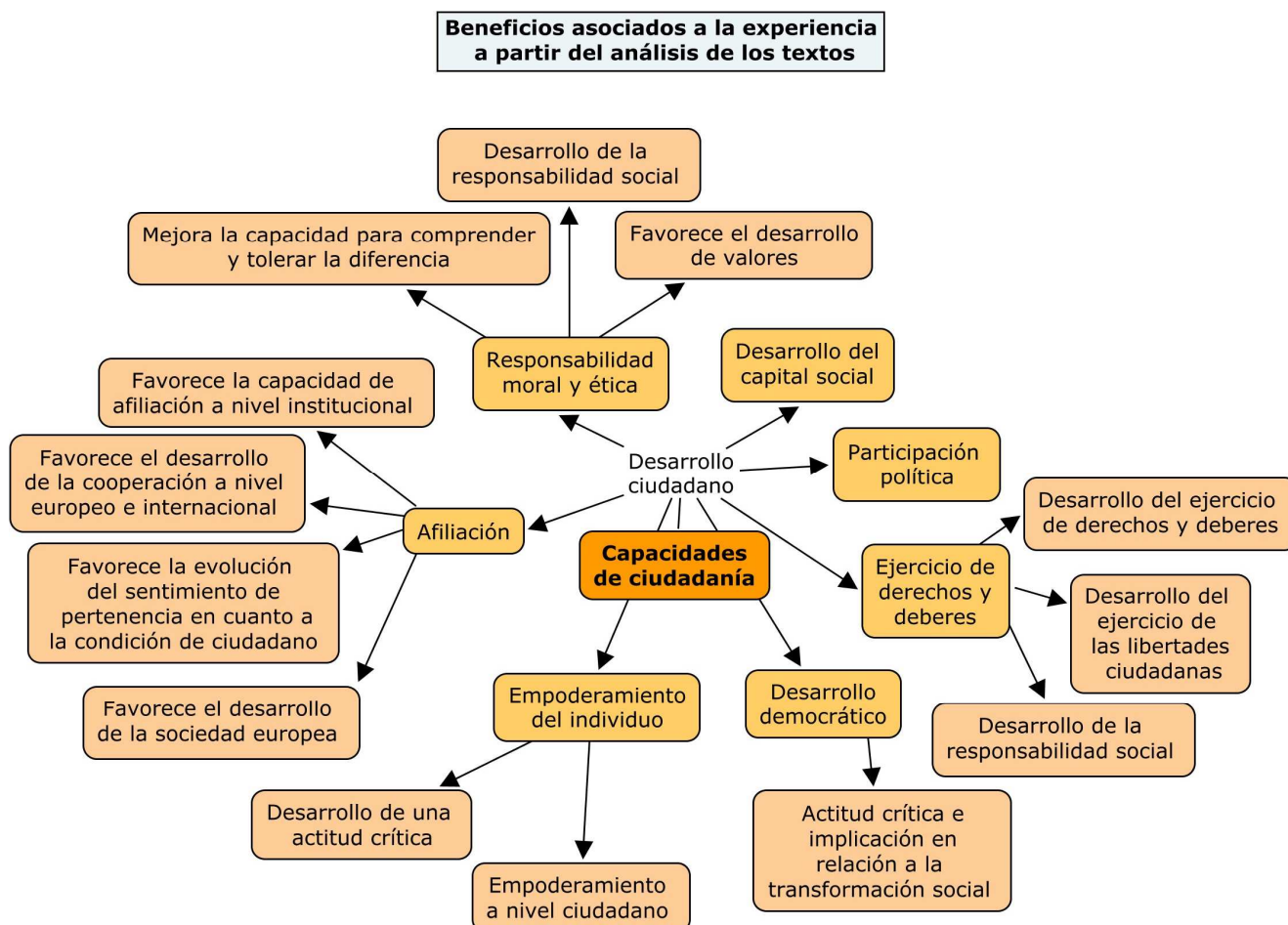
A3 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, abriendo mi mente a nuevas búsquedas informáticas y en otros idiomas".*

A16 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí. Aquí en Suecia es donde he aprendido a utilizar ciertos buscadores para realizar mis trabajos. En la Universidad de Barcelona no tenía ni idea sobre "International Journals" y la importancia de los artículos científicos, y aquí en Suecia esto es un día a día".*

C6 (Coordinador). Referencia motivada: *"Sí. Aunque permite conocer nuevas fuentes y tecnologías, lo que amplía más todavía la información accesible, el crecimiento personal que implica una estancia de intercambio permite seleccionar mejor la información".*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes (por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas). En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus mejora las capacidades de acceso a la información, aunque también es importante apuntar que, en muchos de los casos, aunque se reconoce dicho beneficio, los participantes suelen matizar que no destacarían esta cuestión ni la situarían entre las más importantes de la experiencia Erasmus.

Mapa 23: Categorías del ámbito de "Capacidades de ciudadanía" a partir del análisis de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Mejora la capacidad para comprender y tolerar la diferencia Perteneciente a: "Responsabilidad moral y ética"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 10
		PAP		Casos: 4 (40%) Referencias: 9
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 6 (60%) Referencias: 8
			Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 2
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 2

Criterio de registro: referencias que asocian la experiencia Erasmus a la mejora en los participantes de sus capacidades para comprender y tolerar la diferencia. Aquí integramos referencias en relación a la diversidad cultural pero, también, en relación a otro tipo de diversidades entre seres humanos. Por otra parte, hemos separado la "tolerancia" de los demás valores por la entidad propia que coge en el texto de la muestra. Se trata de una categoría que aparece de un modo explícito en multitud de ocasiones.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Se aprende a ser mucho más tolerante, a tener la mente más abierta y a respetar a otros"; "Creo que soy mucho más tolerante. He aprendido a informarme antes de juzgar, especialmente en lo que concierne a religiones".*

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"me considero desde siempre una persona tolerante pero Erasmus hizo que creciese en este sentido".*

C3 (Coordinador). Referencia motivada: *"Mayor tolerancia ante las diferencias de cada país y de su idiosincrasia particular".*

C2 (Coordinador). Referencia motivada: *"Por supuesto, al ver otras formas de hacer, de enseñar, de aprender y de vivir, se dan cuenta que no se puede vivir anclado en rigideces y costumbres, que son tan válidas las de un sitio como las de otro. Esto les hace ser más respetuosos con otras culturas, religiones, orientaciones políticas, sexuales, etc. Si todo el mundo tuviese la oportunidad de vivir una temporada fuera de su país, habría menos nacionalismos, menos luchas de poder entre países, y el mundo sería un lugar más unido y mejor".*

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"Ganar en madurez, tolerancia, confianza e iniciativa".*

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"promueve una visión diversa y tolerante extraordinariamente enriquecedora".*

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"promueve la tolerancia y el respeto"*.

Análisis: Se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una elevada distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes de que, la experiencia Erasmus, favorece el desarrollo de capacidades para comprender y tolerar las diferencias entre culturas (en general) y entre personas (en particular).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de valores Perteneciente a: "Responsabilidad moral y ética"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 6 (60%) Referencias: 7
		PAP		Casos: 8 (80%) Referencias: 10
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 8
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto a la evolución en el sistema de valores de los participantes.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Crea conexiones interculturales, solidaridad, empatía y muchos otros valores que hacen que la sociedad sea mejor"*.

A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"ahora mis valores son mas fuertes"*.

A18 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Quizás ahora siento una cierta empatía con todos los extranjeros que vienen a España e intento en la medida de lo posible ayudarlos". "Te hace ser más solidario".*

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"Influye, pues los valores se vuelven más relativos, en la medida en que se enfrenta a un medio que tal vez por ser culturalmente diferente tenga otros valores".*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes, por ejemplo, no aparece entre las referencias de las empresas interesadas (aunque hay que tener en cuenta que todas las referencias a la presente categoría son motivadas a partir de cuestiones concretas en los cuestionarios). En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus produce cambios y evolución en el sistema de valores de los participantes, en aspectos como la propia tolerancia y respeto recogida en otra categoría pero, también, en relación a la solidaridad, valores basados en la amistad y en la familia y valores relacionados con las prioridades de cada uno en sus vidas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Desarrollo de la responsabilidad social Perteneciente a: "Responsabilidad moral y ética" y "Ejercicio de derechos y deberes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 6
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 6
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 3
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 2
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de la responsabilidad social. Aquí hemos recogido referencias sobre la toma de conciencia de las necesidades del entorno social y referencias a iniciativas personales en este sentido a partir de dicha experiencia de movilidad.

Ejemplos de referencias textuales:

A7 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, principalmente porque conocí a gente interesada en estos asuntos y asistí a una reunión de Amnistía Internacional. Actualmente colaboro con una ONG".*

A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, en el hecho de ser más comprensiva y apoyar a gente que viene de fuera, y a entender las dificultades que encuentran al llegar".*

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Creo que este no sería un aspecto que yo, personalmente, fuera capaz de defender. Supongo que el programa Erasmus me ha ayudado a tratar a los demás como iguales y a respetarlos como seres humanos, al igual que me gustaría que me respetasen a mí, sin tener en cuenta de donde provengas".*

C2 (Coordinador). Referencia motivada: *"muchos países están más avanzados que el nuestro en materia de reciclaje, actitud sostenible, urbanidad, etc., por lo que es muy habitual que aprendan nuevos hábitos más saludables".*

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"la experiencia ayuda a ser más responsable y a entender los límites de su libertad y su responsabilidad como ciudadanos".*

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"están más concienciados de las responsabilidades ante la comunidad global".*

Análisis: se trata de una categoría con un nivel medio de referencias, distribuidas entre casos, pero con menor distribución entre los agentes, ya que no nos aparecen las empresas interesadas. Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión entre los distintos agentes implicados, en relación a que la experiencia Erasmus favorece el desarrollo de la responsabilidad social entre los participantes. En concreto, destacan aquellas responsabilidades para con las demás personas (subyace la idea de igualdad), respecto a la sostenibilidad por la influencia de otros países "más avanzados", y aquellas menciones relacionadas con la toma de conciencia sobre diversas responsabilidades a nivel ciudadano.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la evolución del sentimiento de pertenencia en cuanto a la condición de ciudadano Perteneciente a: "Afiliación"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 13
		PAP		Casos: 4 (40%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 7 (70%) Referencias: 11
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al sentimiento de pertenencia de los participantes. Aquí hemos registrado tanto aquellas referencias que indican un cambio en dicho sentimiento, por ampliación o por deslocalización de colectivos de personas, y aquellos cambios por reforzamiento del sentimiento de pertenencia a su colectivo de origen.

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Me he sentido más Española que nunca, pero además también Europea. Creo que el estar fuera te resalta el patriotismo que puedas tener y eso que es algo a lo que nunca le he dado mucha importancia. También te ayuda a querer integrarte como ciudadano de la región en la que te encuentras"*.

A4 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"En que no creo en los países ni en la Unión Europea. Considero que se trata de instituciones hipócritas. Creo en las culturas y las personas"*.

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *Me siento más global, ciudadano del mundo". "Me siento orgulloso de mis orígenes pero no excluyo a los que no pertenecen a ellos, sino todo lo contrario, me apetece pertenecer a otros colectivos también, que no son los mas cercanos a mi"*.

A15 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, en el sentido que cada uno es y le interesa dónde vive, no de dónde es"*.

C5 (Coordinador). Referencia motivada: *"Permite ampliar el campo de pertenencia a colectivos, haciéndolo menos local, y sintiéndose parte de colectivos ubicados en ciudades e incluso países distintos"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes. En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus produce cambios importantes en el sentimiento de pertenencia. Dada la diversidad de opciones registradas, hemos incorporado un mayor número de ejemplos. En concreto, hemos encontrado referencias a un sentimiento de pertenencia más diluido, global, que integra distintos colectivos y posibilidades; un refuerzo del sentimiento de pertenencia a la ciudad y/o país de origen, y referencias concretas al sentimiento de pertenencia a la UE, donde hallamos posturas antitéticas (contribuye a diluir dicho sentimiento/contribuye a crearlo y reforzarlo).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de la sociedad europea Perteneciente a: "Afiliación"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
		PAP		Casos: 2 (20%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 3 (30%) Referencias: 7
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al proceso de desarrollo de la UE. Aquí hemos recogido referencias centradas en el desarrollo de Europa como sociedad (ciudadanía europea), como progreso de dicha sociedad (ya entendida como colectividad que avanza en grupo) y como organización

política (lo que supone una novedad respecto a la categoría de nombre similar incluida en el ámbito de capacidades de relacionarse).

Ejemplos de referencias textuales:

A12 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Hace que Europa sea más una Unión, ya que facilita conocer los distintos países"*.

A14 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"El programa Erasmus fomenta la relación entre países de la Unión Europea"*.

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"El programa Erasmus contribuye a que los ciudadanos europeos conozcan de primera mano las semejanzas y las diferencias entre los distintos países y para que esa información se difunda por toda la Unión europea, fomentando sinergias entre los países"*.

Análisis: la presente categoría concentra sus principales contribuciones entre los coordinadores del programa, aunque también vemos referencias claras entre los participantes en las becas. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de la UE.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de la cooperación a nivel europeo e internacional Perteneciente a: "Afiliación"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
		PAP		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 1
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de la cooperación a nivel internacional (aquí hablamos de una cooperación de corte institucional).

Ejemplos de referencias textuales:

A1 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"abrir lazos entre universidades y potenciar aprendizajes entre ambas partes"*.

Representantes de los organismos de la UE en la revista RE: *"ayudar al desarrollo y la cooperación, así como contribuir a la innovación con países industrializados"*.

Análisis: la presente categoría tiene un bajo nivel de referencias y también una baja representatividad entre los agentes. Pese a ello, es de destacar que existe representación en 2 de los 3 agentes (organismos promotores y participantes en las becas). En definitiva, podríamos decir que hay referencias muy tímidas en este sentido pero, pese a ello, aparece dicho beneficio sin existir preguntas en los cuestionarios al respecto de un modo explícito.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la capacidad de afiliación a nivel institucional Perteneciente a: "Afiliación"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 3 (30%) Referencias: 3
		PAP		Casos: 0 Referencias: 0
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 0 Referencias: 0
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al fomento de la afiliación a nivel institucional. Aquí hemos recogido aquellas referencias a la incorporación en una institución por parte de participantes en las becas y a partir de dicha vivencia Erasmus, y aquellas referencias a la afiliación entre instituciones favorecida por el propio programa Erasmus.

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Creo que el programa Erasmus beneficia a que las relaciones entre países mejoren, que varias universidades puedan crear un vínculo y así enriquecer a ambas partes"*.

A7 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *Sí, principalmente porque conocí a gente interesada en estos asuntos y asistí a una reunión de Amnistía Internacional. Actualmente colaboro con una ONG.*

Análisis: la presente categoría tiene un bajo nivel de referencias y también una baja representatividad entre los agentes y los casos. De hecho, solo encontramos tres referencias (y de distinta naturaleza) entre toda la muestra. En definitiva, podríamos decir, como en el caso anterior, que hay referencias muy tímidas en este sentido.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Desarrollo del ejercicio de las libertades ciudadanas Perteneciente a: "Ejercicio de derechos y deberes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 2 (20%) Referencias: 3
		PAP		Casos: 3 (30%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 6 (60%) Referencias: 8
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al proceso de desarrollo de las libertades individuales como ciudadanos.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Si, al conocer más, tengo mas libertad de decidir si lo que tengo me gusta o no, porque conozco otras cosas".*

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Creo que las libertades siempre son las mismas (y cada día menos). Lo que sí puede cambiar es la conciencia que tú tienes de ellas. Saber qué existen y hasta donde abarcan".*

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"Toda la experiencia que estoy valorando en las otras preguntas abunda precisamente en una sociedad de ciudadanos/as más libres, más*

responsables, más dialogantes, más abiertos, más críticos, más solidarios... en resumen, más democráticos".

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"El programa Erasmus contribuye a formar a ciudadanos más informados, con una perspectiva más amplia respecto a su condición de ciudadanos, con mayor respeto por las diferencias. Por tanto contribuye a formar a ciudadanos más libres".*

Análisis: la presente categoría concentra sus principales contribuciones entre los coordinadores del programa, aunque también vemos referencias claras entre los participantes en las becas. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de las libertades individuales, en concreto, en dos aspectos fundamentales: la ampliación de conocimientos favorece las capacidades de ejercicio de dichas libertades, y la posibilidad de comparar sistemas y sus libertades permite tomar consciencia de las propias y reivindicar, elegir, decidir, etc.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Desarrollo del ejercicio de derechos y deberes Perteneciente a: "Ejercicio de derechos y deberes"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 1 (10%) Referencias: 1
		PAP		Casos: 3 (30%) Referencias: 3
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 2 (20%) Referencias: 2
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo, por parte de los participantes, en cuanto al ejercicio de derechos y deberes.

Ejemplos de referencias textuales:

A8 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Te ayuda a ver que todos los ciudadanos debemos tener los mismos derechos y deberes, no importa de donde vengamos"*.

A19 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí. Ha ayudado a ser un poco más abierto y cumplir con los derechos y deberes del ser ciudadano. En Suecia son muy respetuosos y eso se nota y se agradece"*.

C7 (Coordinador). Referencia motivada: *"Influye en que el estudiante al tener que enfrentarse a burocracias, gestión del programa (matrículas, mensajes en otras lenguas, etc.), y preparación de la estancia en el país extranjero se hace consciente de gestionar su propia vida, sin la ayuda de padres ni de sus profesores habituales. Ello le vuelve más independiente y autónomo en muchas dimensiones de la vida y les hace más conscientes de derechos y deberes en relación a todas esas dimensiones"*.

Análisis: la presente categoría tiene un bajo número de referencias, aunque éstas están distribuidas entre ambos grupos de participantes en las becas y coordinadores. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo del ejercicio de derechos y deberes por parte de los becados.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Empoderamiento a nivel ciudadano Perteneciente a: "Empoderamiento del individuo"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 8
		PAP		Casos: 3 (30%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 5 (50%) Referencias: 11
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al empoderamiento del individuo como ciudadano.

Ejemplos de referencias textuales:

A5 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Te das cuenta que algunos derechos y deberes varían dependiendo del país. Lo cual puede abrir una puerta al cambio en el propio país / ciudad"*.

A16 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Supongo, estando aquí en Suecia he podido ver cómo en cada país hay diferentes leyes para el ciudadano y que algunos protegen más a sus ciudadanos que otros"*.

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"sí, creo que la amplía, fomentando una perspectiva más amplia de su lugar en el mundo como ciudadano"*.

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un importante número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes. En definitiva podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus produce cambios en los becados que contribuyen a un empoderamiento progresivo de los mismos, en concreto, respecto a su condición de ciudadanos. Aquí, a nivel específico, se hace referencia a la posibilidad de comparar opciones, de trascender fronteras y del desarrollo de un criterio de participación más maduro, con mayor capacidad de defender los propios intereses.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Desarrollo de una actitud crítica Perteneciente a: "Empoderamiento del individuo y a Desarrollo democrático "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 4 (40%) Referencias: 7
		PAP		Casos: 1 (10%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 2 (20%) Referencias: 3
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de una actitud crítica, en este caso en concreto, como herramienta que contribuye al empoderamiento del individuo y como herramienta de transformación social.

Ejemplos de referencias textuales:

A4 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, soy mucho más crítica con la sociedad en la que vivo porque he podido vivir en otra sociedad y convivir con gente de culturas distintas. Ser crítico considero que es muy importante".*

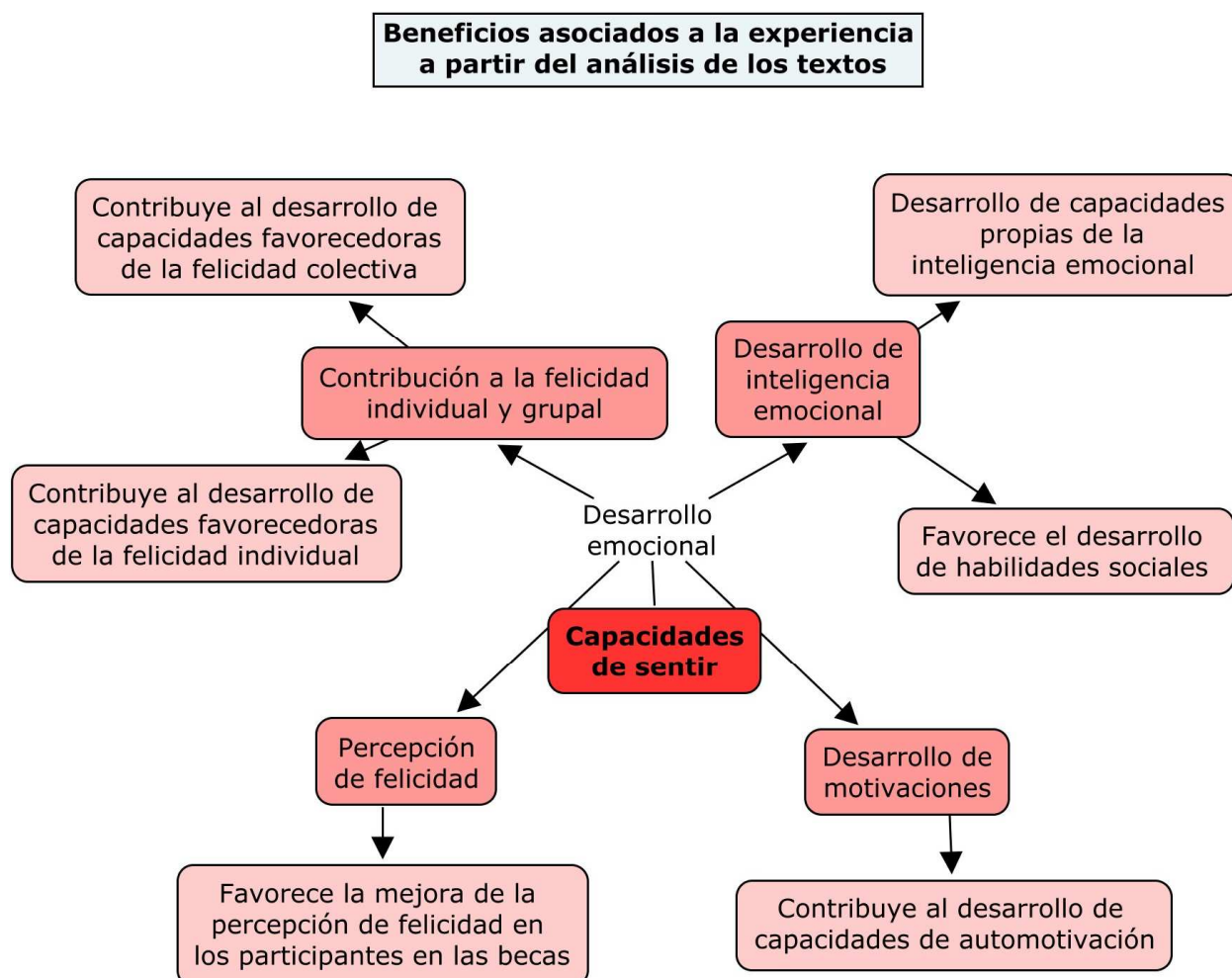
A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Si, al vivir en otro medio y volver, lo ves con más perspectiva todo y eres capaz de ser más crítico con lo que tenías interiorizado como normal".*

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Al ser más crítico ejerces más tus libertades como ciudadano".*

C9 (Coordinador). Referencia motivada: *"En el sentido de que ese diálogo vuelve a alguien más flexible, más crítico, y ello permite conocerse mejor a uno/a mismo/a y a su propio entorno".*

Análisis: la presente categoría concentra sus principales contribuciones entre los participantes, aunque también vemos referencias claras entre los coordinadores en las becas. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de una actitud crítica, en este caso, favorecedora del empoderamiento del individuo a nivel ciudadano.

Mapa 24: Categorías del ámbito de "Capacidades de sentir" a partir del análisis de la muestra



Fuente: elaboración propia.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Desarrollo de capacidades propias de la inteligencia emocional Pertenece a: "Desarrollo de inteligencia emocional "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 8 (80%) Referencias: 15
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 19
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 8 (80%) Referencias: 17
			Páginas Web	Referencias: 2
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 6

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto al desarrollo de la inteligencia emocional.

Ejemplos de referencias textuales:

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sobre todo empatía y confianza en las posibilidades de uno mismo"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"He desarrollado empatía hacia la gente que se ha ido de Erasmus y que al principio lo pasan mal por la diferencia de culturas, al igual que también me emociona ver que los estudiantes Erasmus tienen la oportunidad de aprovechar este tiempo al igual que hice yo. También me ha ayudado a ser un poco más dura y a no venirme abajo con tanta facilidad"*.

C5 (Coordinador). Referencia motivada: *"Considero que el programa Erasmus contribuye al desarrollo emocional y personal, pues vivir una experiencia Erasmus implica un crecimiento personal, de la autoestima, motivación y confianza en uno mismo"*.

Representantes de universidades a través de sus páginas Web: *"mayor confianza en uno mismo"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"apertura, empatía, proactividad e independencia"*.

Análisis: en este caso, también se trata de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los agentes y casos participantes. Podemos hablar, por tanto, de la existencia de una visión generalizada entre los distintos agentes implicados en relación a que, la experiencia Erasmus, favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, en concreto, en capacidades de autogestión de emociones, empatía, capacidad para relacionarse con personas distintas, autoestima y autoconcepto.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece el desarrollo de habilidades sociales Perteneciente a: "Desarrollo de inteligencia emocional "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 5
		PAP		Casos: 3 (30%) Referencias: 5
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 4 (40%) Referencias: 4
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 1
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 1

Criterio de registro: Recordemos que esta categoría ya nos aparecía en el ámbito de capacidades de relacionarse. En este caso, se trata de una categoría más amplia, en la que se integran tanto las referencias a la adquisición y desarrollo de habilidades sociales que favorecen el entendimiento entre personas y grupos, como aquéllas que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y el crecimiento personal en este sentido. Por tanto, aunque se comparten gran parte de las referencias entre ambas, en este caso se integran un mayor número por ser ésta de naturaleza más general.

Ejemplos de referencias textuales:

A3 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí, al conocer nuevos grupos de personas y de otros idiomas se vencen las barreras de la timidez".*

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Sí, positivamente a tener mayor capacidad a conocer gente nueva y distinta a mí".*

C3 (Coordinador). Referencia motivada: *"Facilita la relaciones sociales y habilidades a un nivel importante".*

Representantes de universidades españolas en la revista RE: *"favorece la adquisición de habilidades sociales".*

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"mejora la capacidad relacional"*.

Análisis: hablamos de una categoría con bastantes referencias y con una amplia distribución entre los agentes. Podemos decir, por tanto, que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados, y bastante extendida entre los casos, de que dicha experiencia desarrolla las habilidades sociales mencionadas.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades favorecedoras de la felicidad individual Perteneciente a: "Contribución a la felicidad individual y grupal "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 6
		PAP		Casos: 7 (70%) Referencias: 11
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 4 (40%) Referencias: 5
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto la adquisición de capacidades favorecedoras de la felicidad individual. En este caso, hemos seleccionado aquellas referencias en que se especifican dichas capacidades y se asocian a la felicidad personal.

Ejemplos de referencias textuales:

A8 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Es un programa de crecimiento laboral, lingüístico y personal que ayuda a borrar barreras entre países y a ser autosuficiente en un entorno desconocido. Todo logro en un contexto difícil aumenta la felicidad"*.

A17 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Me ha ayudado a sentirme feliz porque me siento una persona realizada y satisfecha consigo misma, por*

ser autónoma e independiente y haber sabido vivir en otro país durante un año entero y haber disfrutado tantas experiencias. Me ha hecho cambiar mi perspectiva en la vida, disfruto mucho más del presente".

C2 (Coordinador). Referencia motivada: *"Pero como cualquier situación diferente a lo habitual, obliga a la persona a enfrentarse a las dudas, a asumir ciertos riesgos, a tomar decisiones, y a saber llevar pequeños fracasos, y levantarse de nuevo para hacerlo mejor. En ese sentido, creo que, en general, la experiencia, les ayuda a aprender a ser felices y gestionar la frustración".*

Análisis: aquí hablamos, de nuevo, de una categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes. En definitiva, podríamos decir que, en aquéllos más cercanos a la experiencia de movilidad, sí es bastante generalizada la visión de que Erasmus favorece el desarrollo de capacidades en los participantes que contribuyen a su felicidad personal. En concreto, dichas capacidades se suele asociar al crecimiento personal, la superación de retos, la adquisición de habilidades propias de la inteligencia emocional y un mayor control sobre los objetivos e intereses en la vida que permiten una mayor autodirección en este sentido.

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades favorecedoras de la felicidad grupal Perteneciente a: "Contribución a la felicidad individual y grupal "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 2 (20%) Referencias: 2
		PAP		Casos: 4 (40%) Referencias: 5
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 1 (10%) Referencias: 1
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto la adquisición de capacidades favorecedoras de la felicidad colectiva. En este caso, hemos seleccionado aquellas referencias en que se especifican dichas capacidades y se asocian a la felicidad grupal.

Ejemplos de referencias textuales:

A10 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Puede contribuir a la felicidad personal y colectiva por favorecer el desarrollo de personas con mayor madurez"*.

A12 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"La estabilidad y la empatía que adquieres hacen que seas algo más feliz y contribuyas a la felicidad de tu entorno"*.

C8 (Coordinador). Referencia motivada: *"Creo que sí contribuye a la felicidad individual y colectiva, porque ante los problemas surge la solidaridad y la voluntad de ayudar, ya sea con la experiencia vivida anteriormente o in situ"*.

Análisis: la presente categoría concentra sus principales contribuciones entre los participantes, aunque, como vemos, hay una referencia por parte de los coordinadores. En definitiva, podríamos decir que sí parece que hay participantes cercanos a la experiencia Erasmus que consideran que el programa contribuye al desarrollo de capacidades favorecedoras de la mejora de la felicidad colectiva. Dichas capacidades suelen estar relacionadas con la empatía, la solidaridad, la capacidad de hacer sentir felices a los demás a partir de la propia felicidad personal y la capacidad de dedicar tiempo a las demás personas (en este caso, cercanas a uno mismo).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Contribuye al desarrollo de capacidades de automotivación Perteneciente a: "Desarrollo de motivaciones "	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 2 (20%) Referencias: 2
		PAP		Casos: 4 (40%) Referencias: 4
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 5 (50%) Referencias: 6
			Páginas Web	Referencias: 3
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 6

Criterio de registro: referencias a la influencia de la experiencia Erasmus con respecto a la adquisición de capacidades relacionadas con la motivación individual.

Ejemplos de referencias textuales:

A8 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Sí. Estás lejos de tu entorno y aprendes del echar de menos y a desarrollar empatía por los que están como tú y a motivarte a pesar de las adversidades"*.

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Los retos siempre nos convierten en mejores personas porque nos sacan de nuestra inmovilidad, de nuestro área de seguridad, nos enfrentan a lo desconocido y nos hacen dar lo mejor (o peor) de nosotros mismo. El movimiento y el cambio es crecimiento y las personas tienen que crecer, sino se atrofian (en cuerpo y alma)"*.

C5 (Coordinador). Referencia motivada: *"pues permite encontrarse con uno mismo y saberse capaz de superar los retos y adaptarse a nuevas circunstancias"*.

Representantes de universidades españolas a través de sus páginas Web: *"A nivel académico los estudiantes están más motivados, cualificados y capacitados para desarrollar su futura actividad"*.

Representantes de empresas interesadas participantes en la revista RE: *"dispuestos a enfrentarse a retos continuos con una mente abierta y emprendedora"*.

Análisis: hablamos de una categoría con bastantes referencias y con una amplia distribución entre los agentes. Podemos decir, por tanto, que existe una visión generalizada entre los distintos agentes implicados, y bastante extendida entre los casos, de que dicha experiencia desarrolla las capacidades relacionadas con la motivación personal en distintos ámbitos: académico, laboral/profesional y personal (con respecto a proyectos de vida).

Categoría	Agentes y distribución de las referencias.			
Favorece la mejora de la percepción de felicidad de los participantes en las becas Perteneciente a: "Percepción de felicidad"	Participantes en las becas.	Sócrates II		Casos: 5 (50%) Referencias: 8
		PAP		Casos: 5 (50%) Referencias: 6
	Organismos promotores	Universidades	Coordinadores	Casos: 1 (10%) Referencias: 1
			Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
		Organismos UE	Páginas Web	Referencias: 0
			Artículos RE	Referencias: 0
	Empresas	Empresa promotora de RE		Referencias: 0
		Empresas interesadas		Referencias: 0

Criterio de registro: referencias a la evolución de la percepción de felicidad a partir de la experiencia Erasmus. Aquí encontramos tanto referencias centradas en el recuerdo de dicha experiencia, como en la experiencia misma.

Ejemplos de referencias textuales:

A2 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Siempre digo que mi experiencia de Erasmus fue un año inolvidable, lo pasé muy bien, los recuerdos son casi todos positivos y felices. Fue el mejor año de mi vida y ojalá se pudiera repetir". "Conozco pocas personas que se hayan ido de Erasmus y hayan estado a disgusto y no haya sido una grata experiencia".*

A6 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"es una experiencia vital, que recuerdas en multitud de ocasiones y de la que te llevas una cantidad de vivencias personales inigualables".*

A9 (Participante en la beca perteneciente a Sócrates II). Referencia motivada: *"Los meses que pasé en aquel país, sin duda, tanto lo bueno como algunas dificultades, al principio, fueron los mejores que he vivido por el momento".*

A20 (Participante en la beca perteneciente a PAP). Referencia motivada: *"Me ha ayudado a sentirme feliz porque me siento una persona realizada y satisfecha consigo misma, por ser autónoma e independiente y haber sabido vivir en otro país durante un año entero y*

haber disfrutado tantas experiencias. Me ha hecho cambiar mi perspectiva en la vida, disfruto mucho más del presente".

C4 (Coordinador). Referencia motivada: *"Por otro lado, contribuye al favorecer el contacto de nuevas formas de educación, lo que también afecta a la satisfacción vital subjetiva".*

Análisis: categoría con un elevado número de referencias y con una amplia distribución entre los casos, aunque menor entre los agentes. De hecho, suelen ser los participantes los que se refieren concretamente a la presente categoría, dado que los coordinadores solo contribuyen con una mención y no es tan clara. Además, es obvio pensar que solo los que han disfrutado de la beca pueden hablar de estas cosas, ya que son ellos quienes han vivido la experiencia y quienes pueden sentir dichas percepciones. Por otra parte, hemos integrado más referencias de los participantes para reflejar la percepción tan similar que se tiene en este sentido; es decir, se trata de referencias muy próximas en cuanto al significado e incluso en cuanto a la forma de expresarlas. En definitiva, podríamos decir que los participantes en las becas aportan referencias (bastante generalizadas entre los casos) relacionadas con dichos cambios de percepción de felicidad a partir de la experiencia Erasmus.

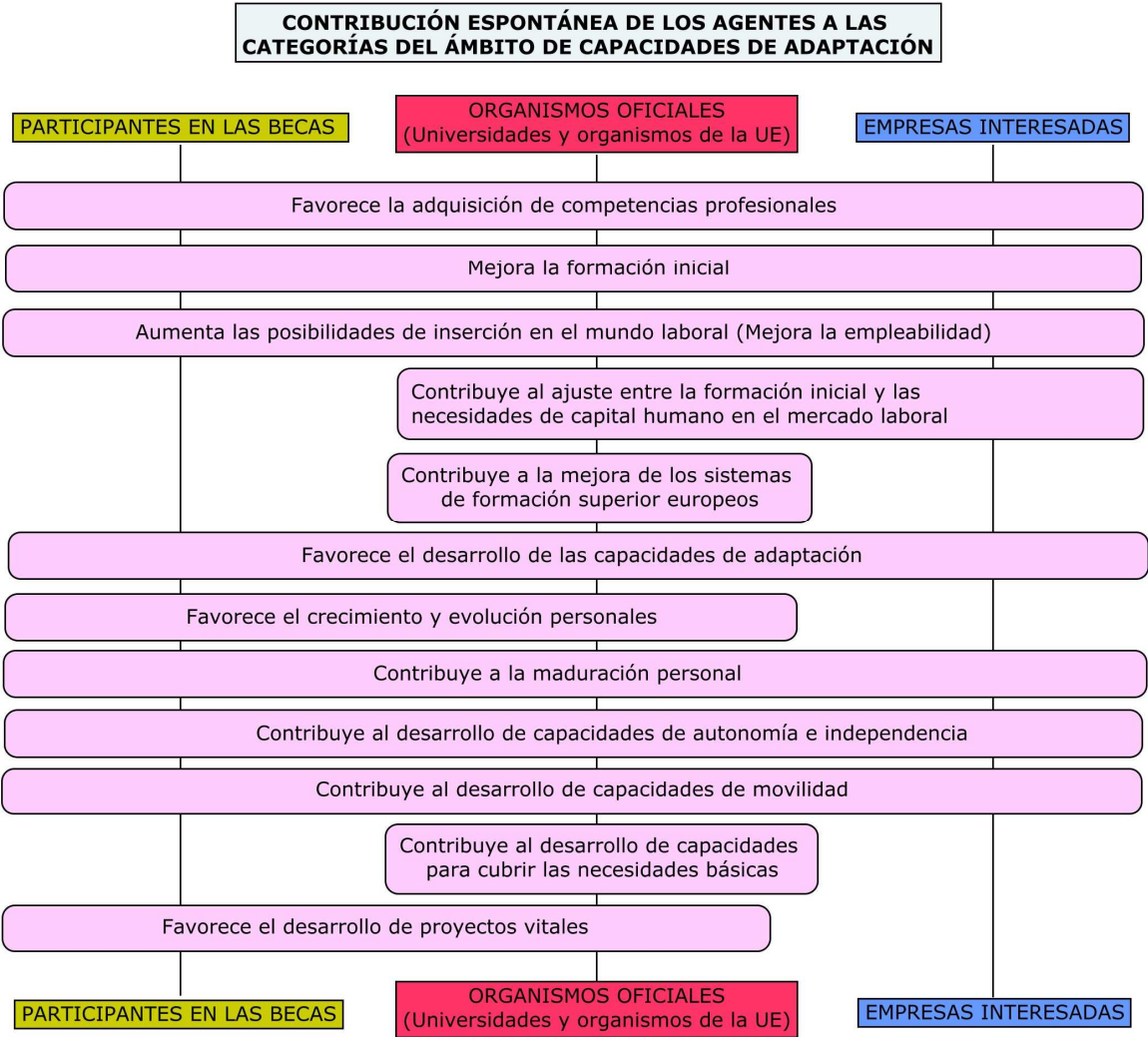
4.2 Resultados organizados por agente a partir de las referencias espontáneas.

A continuación, organizamos las categorías por agentes teniendo en cuenta solo el texto catalogado como referencia espontánea. El hecho de centrarnos solo en dicha información nos permite conocer qué aspectos destacan los distintos agentes (a partir de textos de páginas Web, artículos y la primera pregunta de los distintos cuestionarios) sin que se les dirijan los temas de respuesta. Es decir, sin consultar sobre temas específicos, ¿qué beneficios son destacados por los distintos agentes sobre la experiencia Erasmus? Para ello, exponemos una serie de mapas en que presentamos las categorías de cada ámbito de capacidades y su vinculación con organismos promotores, participantes en las becas y empresas interesadas. Como veremos en dichos mapas, encontramos categorías que se relacionan con los tres casos, otras que se relacionan con dos de ellos y aquellas que solo están relacionados con uno. De este modo, podemos ver qué aspectos salen especialmente reforzados por estar presentes en los tres agentes a partir de una

información espontánea, teniendo en cuenta que dicha aparición refleja una cierta saturación.

Dicho esto, si nos fijamos en el mapa 25, podemos ver cómo, en el caso concreto de las capacidades de adaptación, la mayoría de las categorías reciben aportaciones de los tres agentes, tres reciben de dos de ellos y dos reciben solo de uno. Por otra parte, hemos de decir que, en este caso, aparecen igualmente todas las categorías pese a haber eliminado la información motivada, por tanto, hablamos de beneficios por los que no hemos preguntado específicamente y, pese a ello, están presentes entre las aportaciones de los grupos seleccionados.

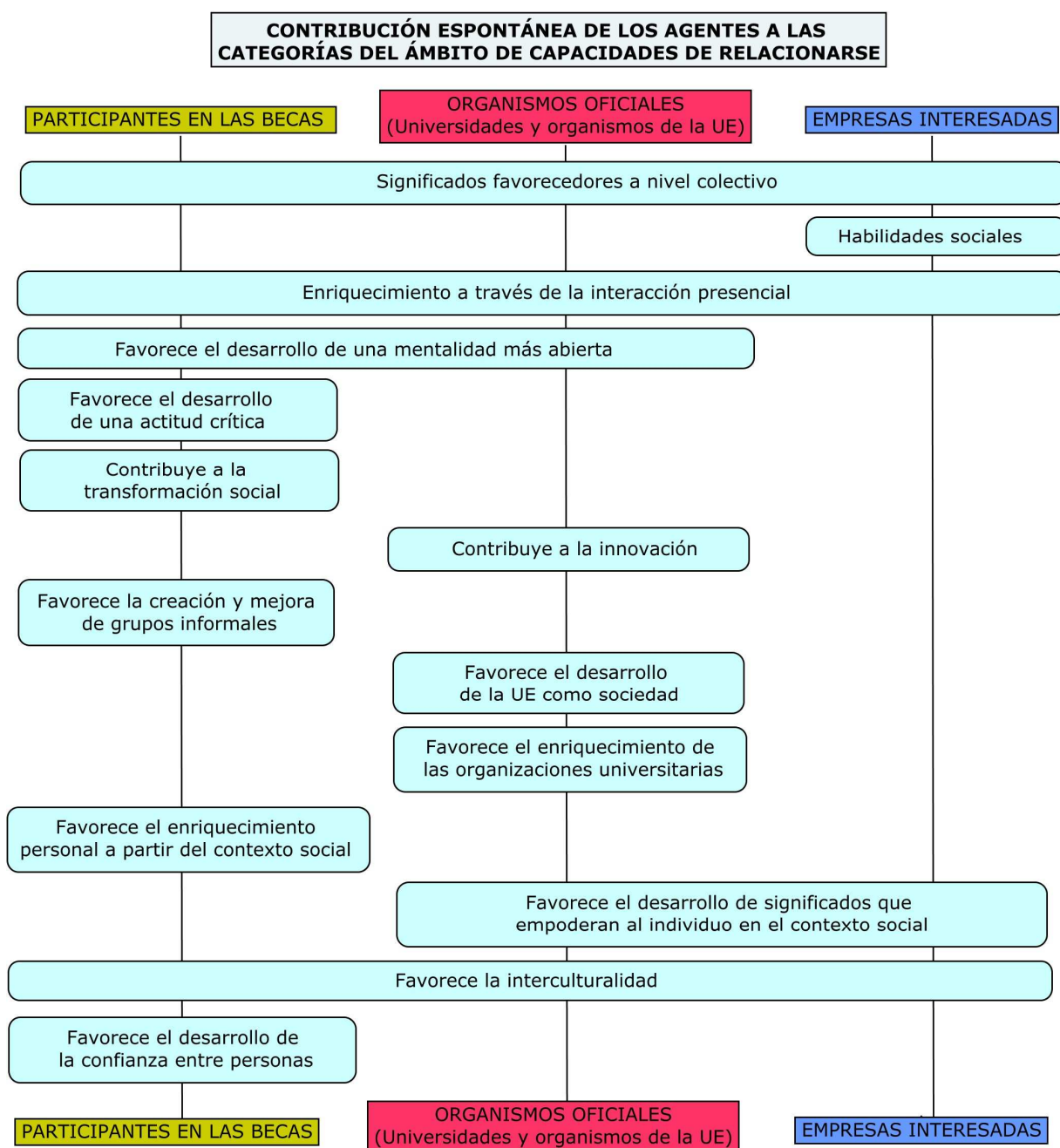
Mapa 25: Categorías por agente del ámbito de "Capacidades de adaptación" a partir de las referencias espontáneas.



Fuente: elaboración propia.

El único caso que nos llama especialmente la atención es el de la categoría "contribuye al desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades básicas", teniendo en cuenta que solo aparece de un modo espontáneo entre los organismos promotores y no, por ejemplo, en el caso de los participantes en las becas.

Mapa 26: Categorías por agente del ámbito de "Capacidades de relacionarse" a partir de las referencias espontáneas.



Fuente: elaboración propia.

En el mapa 26 se analizan las categorías del ámbito de capacidades de Relacionarse. En este caso concreto, podemos encontrar menor número de coincidencias entre los agentes y, además, hay una categoría (la relacionada con el acceso a la intersubjetividad) que no está presente entre la información espontánea. Por otra parte, y como en el caso anterior, es destacable el hecho que la mayoría de categorías sigan presentes pese a no haber preguntado directamente por estos aspectos.

Además, si analizamos los agentes por separado, vemos cómo son los participantes en las becas y los organismos promotores, por este orden, los que más contribuyen en cuanto a referencias asociadas a las capacidades de relacionarse. Es decir, son estos colectivos los que, de forma espontánea, más se refieren a dichos aspectos.

Otro aspecto a resaltar aquí (y que nos llama especialmente la atención), es la presencia de los tres casos en que existe coincidencia total. Si nos fijamos con detenimiento se trata de temas (interculturalidad, significados favorecedores a nivel colectivo y presencialidad), que no han tenido una presencia muy destacada entre la normativa del programa Erasmus, ni entre las supuestas intenciones del mismo. En cambio, vemos coincidir aquí colectivos en principio tan dispares como los que representan a los distintos agentes seleccionados.

Mapa 27: Categorías por agente del ámbito de "Capacidades de conocer" a partir de las referencias espontáneas.



Fuente: elaboración propia.

El mapa 27 muestra las capacidades correspondientes al ámbito de conocer. Aquí sí aparecen más cambios respecto al número de categorías presentes en la muestra completa, en concreto no nos aparecen "favorece el desarrollo de capacidades relacionadas con las TIC" y "mejora las capacidades de acceso a la información". Por otra parte, destaca la categoría "favorece la evolución en cuanto a la percepción y conocimiento del propio entorno" que, pese a ser un caso con un elevado número de referencias en la muestra completa, vemos cómo solo contribuyen, en este caso, los participantes en las becas.

Por otra parte, de nuevo, como en el ámbito anterior, podemos apreciar cómo son los propios participantes en las becas quienes más contribuyen.

Mapa 28: Categorías por agente del ámbito de "Capacidades de ciudadanía" a partir de las referencias espontáneas.



Fuente: elaboración propia.

En el mapa 28 encontramos las categorías pertenecientes al ámbito de "Capacidades de ciudadanía". Éste es el caso más afectado cuando eliminamos la información motivada, es decir, de forma espontánea solo se dirigen al mismo los organismos promotores y las empresas interesadas y, como vemos, en tres casos en cuanto a los primeros y en un solo caso en cuanto a las segundas. Destaca, por una parte, la

desaparición de la mayoría de las categorías y, por otra, la ausencia de referencias espontáneas al presente ámbito por parte de los participantes en las becas.

Mapa 29: Categorías por agente del ámbito de "Capacidades de sentir" a partir de las referencias espontáneas.

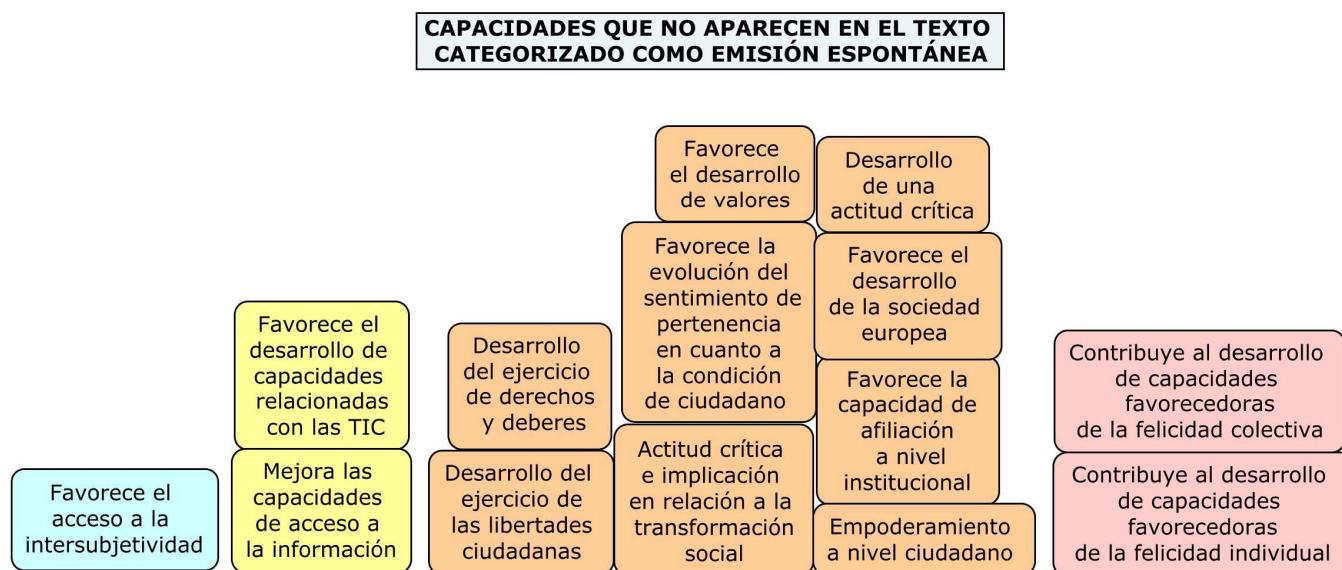


Fuente: elaboración propia.

En el mapa 29 identificamos las categorías correspondientes al ámbito de "Capacidades de sentir". En este caso encontramos una situación similar a la de las capacidades de conocer: hay dos categorías que desaparecen (las capacidades favorecedoras de la felicidad individual y las de la felicidad colectiva).

Por último, recogemos en el mapa 30 aquellas categorías que no están presentes entre las referencias espontáneas agrupadas por ámbitos. Como vemos, respetando los colores de los mapas mostrados anteriormente, el mayor número de ausencias se encuentra entre aquellas relacionadas con las capacidades de ciudadanía.

Mapa 30: Categorías no presentes entre los beneficios apuntados de forma espontánea por parte de los agentes.



Fuente: elaboración propia.

El presente análisis, como hemos anticipado, nos permite detenernos en las referencias a beneficios sobre Erasmus que suelen estar presentes entre los agentes implicados e interesados en la experiencia, sin profundizar en los mismos. En esta visión sobre lo espontáneo, observamos cómo existen muchas más coincidencias entre agentes sobre el ámbito de capacidades de adaptación que en ningún otro caso. Esto nos lleva a hacernos una serie de preguntas: ¿Puede que sean éstos los beneficios que se valoran en un mayor nivel? ¿Puede que se trate simplemente de responder a "la que se supone que debe ser" la contribución del programa Erasmus? ¿Puede que se trate simplemente de los temas de los cuales se suele hablar cuando nos centramos en iniciativas sobre Educación Superior, en el contexto sociohistórico en el que nos encontramos? De hecho, podemos constatar cómo desaparecen categorías importantes en distribución entre casos y en número de referencias, y se advierte la aparición de otras que son, en el conjunto de la muestra, totalmente testimoniales.

En el caso concreto de los organismos promotores, si no hubiésemos tenido en cuenta las aportaciones de los coordinadores, las divergencias con los participantes en las becas hubieran sido mucho mayores. En concreto, quienes tienen un discurso más alejado

respecto a los demás grupos son los organismos oficiales de la UE a través de sus páginas Web.

En definitiva, a partir de estos análisis comprobamos cómo aquellos más condicionados por los objetivos iniciales del programa (objetivos presentes en las regulaciones analizadas) a la hora de hablar de beneficios, son los organismos promotores. Por otra parte, si no hubiéramos indagado en profundidad sobre determinados aspectos (a partir de los cuestionarios abiertos), se habrían perdido referencias (muy importantes en número e incluso en distribución entre casos) a beneficios del programa Erasmus, quedándonos en una visión parcial sobre el mismo. De hecho, cuando analizábamos las categorías por separado, es destacable el hecho que en la mayoría de casos coinciden los grupos de participantes en PAP y en Sócrates II, en cuanto a referencias a una categoría (que, por ejemplo, desaparece de la información espontánea) y curiosamente, también suelen coincidir con los coordinadores. Es decir, hay muchos casos en que, aquéllos más cercanos a la experiencia (participantes en las becas y coordinadores), coinciden en dar importancia a una categoría que no nos aparece con posterioridad en la información espontánea. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en la categoría "Favorece el desarrollo de valores", a la que contribuyen (en porcentaje de casos) participantes en Sócrates II en un 60%, participantes en PAP en un 80% y coordinadores en un 70%. Si tenemos en cuenta que se trata de contribuciones solo a través de referencias motivadas, tenemos un caso de categoría a la que los más cercanos a la experiencia consideran muy importante en su asociación a beneficios del programa Erasmus, coinciden ampliamente entre ellos, y nos desaparece cuando se destacan beneficios del programa de un modo espontáneo.

4.3 Las categorías más protagonistas.

En el apartado vamos a mostrar aquellas categorías con mayor protagonismo teniendo en cuenta tanto el número de referencias como el número de casos que se refieren a las mismas, independientemente de los agentes implicados. Para mostrarlas con mayor claridad, las hemos ordenado de mayor a menor presencia en el cuadro 16, haciendo prevalecer la distribución entre los casos ante el número de referencias totales. Hay que tener en cuenta que se trata de datos puramente orientativos: recordemos que nuestra intención es la de mostrar beneficios encontrados y, en este caso, el hecho de incorporar cantidades solo nos ayuda a valorar la presencia de dichas referencias entre el texto.

Además, es importante remarcar que, en el caso de las páginas Web y de los artículos, hemos incorporado al NVIVO 10 textos previamente editados en que agrupábamos referencias, por ejemplo, de distintas empresas, en un solo documento y, por tanto, las empresas interesadas constituyen un solo caso, al igual que la empresa promotora de la iniciativa RE, las páginas Web de las universidades, los artículos de representantes de universidades, y las páginas Web de los organismos de la UE (en total, teniendo en cuenta a los 20 participantes en las becas y a los 10 coordinadores, tenemos 36 casos). La razón de llevar a cabo esta agrupación (tal y como hemos explicado en el diseño de la investigación) responde a que, en dichos casos, seleccionamos previamente solo aquel texto que se refería directamente a beneficios del programa Erasmus y, dado que nos quedaban pequeños fragmentos, decidimos agruparlos en casos, teniendo en cuenta que representaban cantidades de información similares a las de un cuestionario y, también, la similitud mostrada entre los participantes de forma interna. Por esta razón, así como por el hecho de no haber establecido una muestra de corte cuantitativo, solo debemos dar a estos datos una función orientativa, donde vemos una información sobre la importancia en cuanto a la presencia de las distintas categorías.

Cuadro 16: *Categorías con mayor número de agentes implicados y mayor número de referencias totales, organizadas de mayor a menor presencia.*

Categoría	Referencias	Casos
Mejora las capacidades relacionadas con el conocimiento de otros entornos y culturas.	89	33
Enriquecimiento a través de la interacción presencial.	86	30
Contribuye al desarrollo de capacidades de autonomía e independencia.	51	30
Contribuye al desarrollo de capacidades de movilidad.	37	28
Contribuye al desarrollo de significados favorecedores a nivel colectivo.	85	27
Favorece el desarrollo de las capacidades de adaptación.	54	27
Favorece la adquisición de competencias profesionales.	77	26
Aumenta las posibilidades de inserción en el mundo laboral (mejora la empleabilidad).	44	26
Mejora las capacidades de acceso a la información.	34	26

Desarrollo de capacidades propias de la inteligencia emocional.	59	25
Contribuye al desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades básicas.	29	25
Favorece la evolución en cuanto a la percepción y conocimiento del propio entorno.	44	23
Favorece el desarrollo de capacidades relacionadas con el aprendizaje de lenguas.	43	23
Mejora la formación inicial.	50	22
Favorece el enriquecimiento personal a partir del contexto social.	42	22
Favorece el desarrollo de significados que empoderan al individuo en el contexto social.	39	22
Favorece la creación y mejora de grupos informales.	42	21
Favorece el desarrollo de valores.	25	21
Favorece el desarrollo de una mentalidad más abierta.	33	19
Mejora la capacidad para comprender y tolerar la diferencia.	32	19
Favorece el desarrollo de proyectos vitales.	29	18

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, también vamos a profundizar en algunas de las categorías más protagonistas. Teniendo en cuenta que nos aparecen algunos casos en que existe una gran diversidad de referencias dentro de una misma categoría, o que simplemente consideramos que es interesante mostrar el contenido de las mismas, hemos elegido tres de ellas para profundizar en las referencias concretas. Aquí hablamos específicamente de "Contribuye al desarrollo de significados favorecedores a nivel colectivo"; "Favorece la adquisición de competencias profesionales"; "Favorece el desarrollo de significados que empoderan al individuo en el contexto social".

Como podemos apreciar en el mapa 31, existen algunas categorías, como en este caso, la relacionada con los significados favorecedores a nivel colectivo, que integran una gran variedad de expresiones y conceptos. Respecto a la presente, hemos respetado en la mayoría de casos la forma literal de la expresión (tal y como la emite cada persona o

entidad) pero, en otros casos, hemos usado palabras distintas para sintetizar el concepto o utilizar una expresión más clara. Dicho esto, en esencia, nos aparecen beneficios relacionados con el acercamiento entre países y culturas, el empoderamiento de la persona frente a identidades colectivas (con lo cual desaparecen los estereotipos culturales como principales descriptores de las personas), valores como la tolerancia, respeto, solidaridad, sinceridad, honestidad, etc., formas positivas de relacionarse entre personas, propuestas para mejorar las sociedades y referencias relacionadas con generar *mejores* seres humanos.

Mapa 31: Conceptos y expresiones a partir de la categoría: "Contribuye al desarrollo de significados favorecedores a nivel colectivo".



Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta que todas estas expresiones se asocian directamente a la experiencia Erasmus, podríamos decir que aparecen una gran cantidad de beneficios sorprendentes o, al menos, poco comunes entre la documentación oficial analizada en otros apartados, que nos sitúan de lleno en una visión del desarrollo humano. Por otra parte, no podemos decir que todos estos beneficios estén asociados de un modo directo a dicha experiencia ya que, en muchos casos, el programa lo único que consigue es cambiar la percepción/opinión de los participantes en la dirección que apunta cada concepto o expresión. Por tanto, no estamos diciendo que el programa Erasmus elimina diferencias entre ciudadanos, por ejemplo, sino que crea en los participantes la opinión de que esto debería ser así (o al menos, así lo expresan en sus respuestas, dado que hablamos esencialmente de participantes en las becas y de los coordinadores). Pese a ello, es especialmente llamativo lo que encontramos en la presente categoría. Con posterioridad en la interpretación de los resultados volveremos a este mismo tema para aportar algunas reflexiones.

En el segundo caso anunciado, correspondiente a la categoría "Favorece la adquisición de competencias profesionales", que reflejamos en el mapa 32, hallamos de nuevo una importante variedad de aportaciones. Podríamos decir que aparecen la gran mayoría de competencias que hemos visto en las distintas clasificaciones cuando abordábamos los apartados teóricos del presente estudio (aunque expresadas, muchas de ellas, de formas distintas).

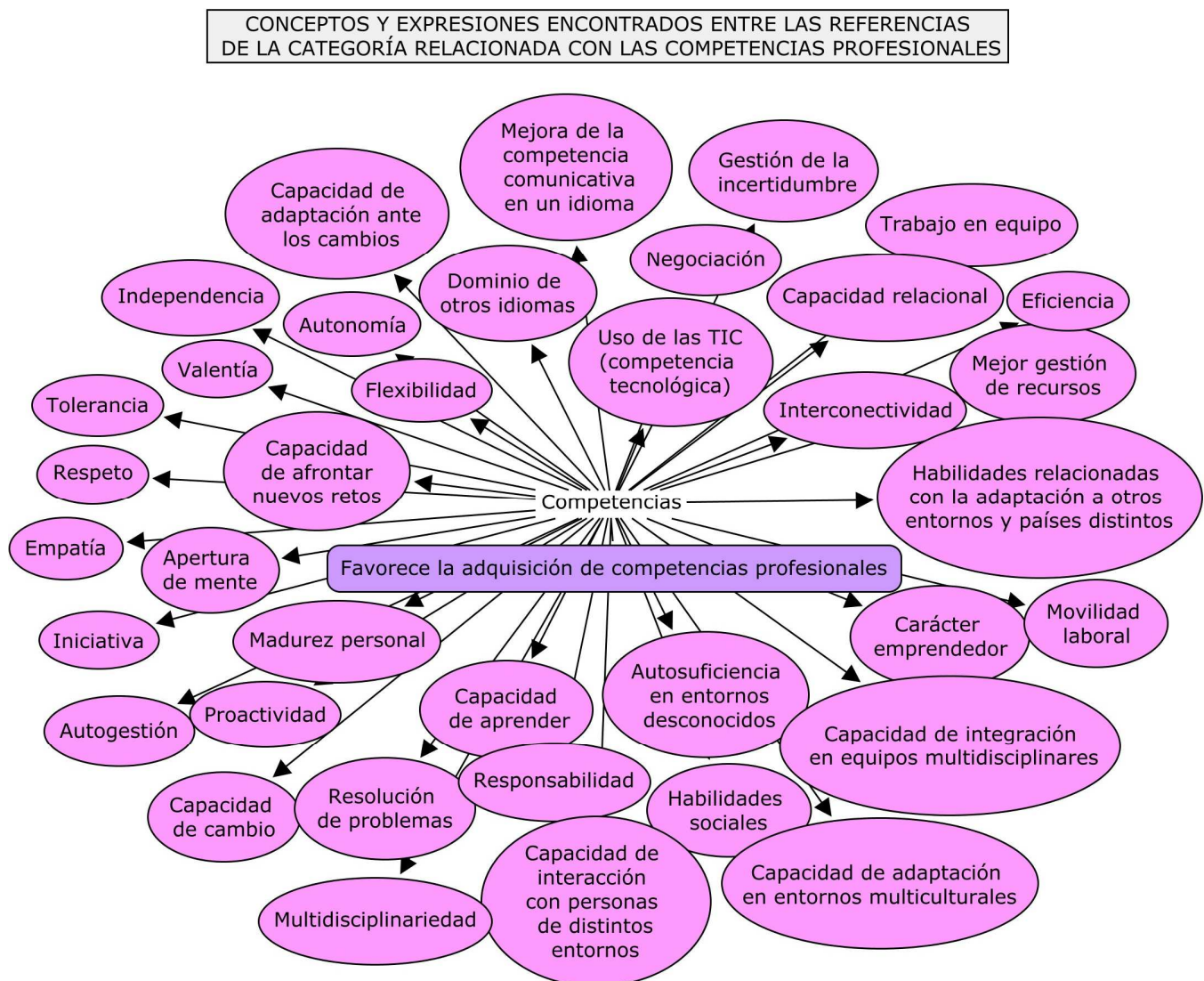
En el cuadro 12 (que ya incorporábamos en el primer capítulo) retomamos de nuevo un ejemplo de listado de competencias del ámbito universitario. Cuando comparamos aquellas competencias (las del cuadro 12) con las que nos aparecen en el presente estudio, advertimos un cierto incremento (en cuanto a la diversidad) y, si nos fijamos, encontramos algunas menciones a valores que, en este caso, suelen ser referencias directas de las empresas interesadas en la experiencia Erasmus. Es decir, las competencias en algunos valores determinados son vistas por los responsables de empresas participantes en los artículos, como habilidades muy valoradas en el mundo laboral y susceptibles de ser mejoradas a partir de la experiencia Erasmus.

Cuadro 12: Competencias relevantes para los empleadores en titulados universitarios según el Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universidad de Valencia.

Competencias Genéricas Cognitivas	Competencias Genéricas de Gestión
Resolución de problemas Creatividad Análisis crítico Obtener, analizar y organizar información Transferir la teoría a la práctica Actualización conocimientos, técnicos, habilidades. Identificar nuevas oportunidades	Negociación Capacidad para dirigir Toma de decisiones Planificación y gestión de tiempo y recursos Motivar a otros
Competencias Genéricas Actitudinales	Competencias Genéricas Interpersonales
Gestionar la presión Definir e identificarse con los objetivos Asumir responsabilidades Adaptación a cambios y flexibilidad Iniciativa personal Orientación al cliente	Habilidades sociales Trabajo en equipo Comunicación oral y escrita Trabajar con personas de diferente procedencia
Competencias Instrumentales	Competencias específicas
Informática Lenguas	Dominio de las competencias y técnicas propias de la titulación

Fuente: elaboración propia a partir de González et al.(2011). *Segundo estudio de las características y demandas, de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de la Provincia de Valencia 2011*. Recuperado del sitio de Internet OPAL de la Universidad de Valencia: http://www.fundacio.es/ficheros/recursos/1362566653_presentacion_empleadores2_final.pdf (Consultado el 10-12- 2013).

Mapa 32: Conceptos y expresiones a partir de la categoría: "Favorece la adquisición de competencias profesionales".



Fuente: elaboración propia.

La tercera categoría a abordar en profundidad la exponemos en el mapa 33. Lo interesante de este caso radica en que la mayoría de aportaciones se relacionan directamente con el concepto de *capacidades* senianas. Si nos fijamos, muchos de los conceptos e ideas suponen ampliaciones de las posibilidades de elección de los propios individuos, así como de las libertades individuales en ámbitos de decisión, autogestión, comunicación y relación, lugares y entornos donde desarrollar la propia vida, etc. En definitiva, se trata de una categoría que nos permite entender de forma clara cómo

Mapa 33: *Conceptos y expresiones a partir de la categoría: "Favorece el desarrollo de significados que empoderan al individuo en el contexto social".*



4.4 Comparaciones concretas entre los grupos de Sócrates II y PAP.

En el presente subapartado pretendíamos establecer comparaciones entre ambos grupos a través de la variable: tiempo transcurrido a partir de la vuelta de la estancia Erasmus. Pero, teniendo en cuenta que no nos han aparecido diferencias significativas entre grupos, hemos considerado que no son pertinentes dichas comparaciones a partir de los resultados. De hecho, podríamos decir que existe una gran estabilidad entre ambos grupos. Por ejemplo, si nos fijamos en los porcentajes en que participa cada colectivo (en numero de casos) dentro de cada categoría, ambos grupos suelen tener porcentajes similares. Solo hay algunas categorías en que la diferencia es más significativa. Por ejemplo, en el caso concreto de las competencias relacionadas con el mundo laboral, vemos cómo son los participantes en Sócrates II (el grupo que vivió la experiencia hace más tiempo), los que muestran un mayor número de referencias y una mayor coincidencia entre casos. En concreto Sócrates II tiene una participación del 90% con 14 referencias, y PAP, una participación del 50% y 7 referencias. Aun así, teniendo en cuenta el numero de participantes, no podemos concluir de forma contundente que, con el tiempo, los candidatos valoran más dichas competencias. Simplemente podemos constatar que, en este caso, es así y ello podría constituirse como una futura hipótesis de trabajo.

4.5 Interpretación de los resultados:

A continuación, a partir de los análisis anteriores, vamos a relacionar dichos resultados con los objetivos del presente estudio. Para ello, vamos a detenernos, en primer lugar, en las aportaciones respecto al desarrollo humano, es decir, a partir de dichos análisis, ¿qué conclusiones podemos obtener en relación al poder capacitador del programa Erasmus?

En segundo lugar, nos detendremos en el modelo mismo, teniendo en cuenta que se trata de un modelo propio que hemos puesto en funcionamiento por primera vez para evaluar la experiencia educativa que nos ocupa. ¿Cómo ha funcionado dicho modelo en su función de marco de evaluación de ámbitos de capacidades?

En tercer lugar, nos vamos a centrar en los indicadores resultantes del presente estudio y los caminos que abren para futuras investigaciones. ¿Qué hipótesis o cuestiones nos surgen a partir de dichos resultados?

Y ya en cuarto lugar, vamos a hacer algunas reflexiones sobre aquellos puntos en que los agentes ponen mayor énfasis como características que convierten Erasmus en una experiencia capacitadora. ¿Existen algunas características del programa que podemos considerar como estrategias pedagógicas exportables a otras situaciones educativas?

4.5.1 Los resultados y el desarrollo humano desde una óptica concreta de capacidades senianas.

Fijándonos en las aportaciones de los distintos participantes y de los observadores interesados sobre la propia experiencia Erasmus, podríamos decir que se trata de un programa con un efecto capacitador muy importante.

Si tenemos en cuenta que hay categorías, como la relativa al aumento de las posibilidades de empleo, o aquellas relacionadas con los significados favorecedores a nivel colectivo, que están representadas por todos los agentes y con un gran número de referencias, vemos que se trata de una iniciativa que, en poco tiempo, cambia muchos aspectos de la vida de las personas que participan, ampliando sus posibilidades de elección en muchos ámbitos: movilidad, proyectos vitales, empleo, relaciones personales (o, al menos, así lo perciben los participantes y muchos de los que observan la experiencia desde fuera).

Dicho esto, vamos a recuperar algunas visiones sobre el programa que recogíamos en el primer apartado del presente estudio cuando analizábamos su contexto. En primer lugar, y centrándonos en una visión de *rentabilidad utilitarista* (propia de los intereses de los organismos promotores en las últimas regulaciones del programa), desde una óptica de *economía del conocimiento*, nos podemos plantear distintas cuestiones: ¿Cuánto dinero vale maximizar las capacidades de los ciudadanos proporcionándoles mayor autonomía e independencia, mayores capacidades de adaptación, dotándoles de más y mejores competencias profesionales, aumentando así sus posibilidades de empleo, favoreciendo el desarrollo de un compromiso social que mejora las relaciones entre seres humanos y la sostenibilidad de sus sociedades, favoreciendo capacidades de transformación y mejora y un incremento de valores y de la ética en el ejercicio de la actividad de las personas, a través del programa Erasmus? o, por otra parte, ¿Cuánto ahorro económico y cuánta producción de riqueza puede aportar dicho desarrollo de capacidades centradas en algunos ciudadanos, cuando nos fijamos en el beneficio colectivo, para toda la sociedad (desde la

óptica del crecimiento económico)? Obviamente éstas son cuestiones a las que no podemos responder aquí (y que tampoco forman parte de las intenciones del presente estudio), pero sí podemos decir que parece que el programa Erasmus contribuye de forma muy positiva al desarrollo de dicha *economía del conocimiento* que pretende ser más competitiva y generar mayor crecimiento económico. De hecho, ya nos han aparecido muchos de estos conceptos en el primer apartado del presente estudio (donde analizábamos la evolución en las regulaciones del programa y de la Educación Superior en el marco europeo), en que también se advertían beneficios que hemos catalogado como sociales. Recordemos aquellas referencias a la reducción de la xenofobia y el racismo, la incorporación de grupos infrarrepresentados, o a la mejora de la cohesión social. Es decir, aquella riqueza de conceptos que encontrábamos en el primer apartado y que representaban, a su vez, las grandes expectativas sobre programas comunitarios como el caso de Erasmus, vemos cómo están presentes entre los resultados de nuestra investigación.

Para recuperar dichos conceptos vamos a retomar aquí, de nuevo (recordemos que este mapa nos aparecía en el primer capítulo), el mapa 6 en que recopilábamos aquellos conceptos más comunes en las regulaciones del programa PAP (donde se integra parte del Erasmus que nosotros hemos valorado) y en el programa *Erasmus Mundus*.

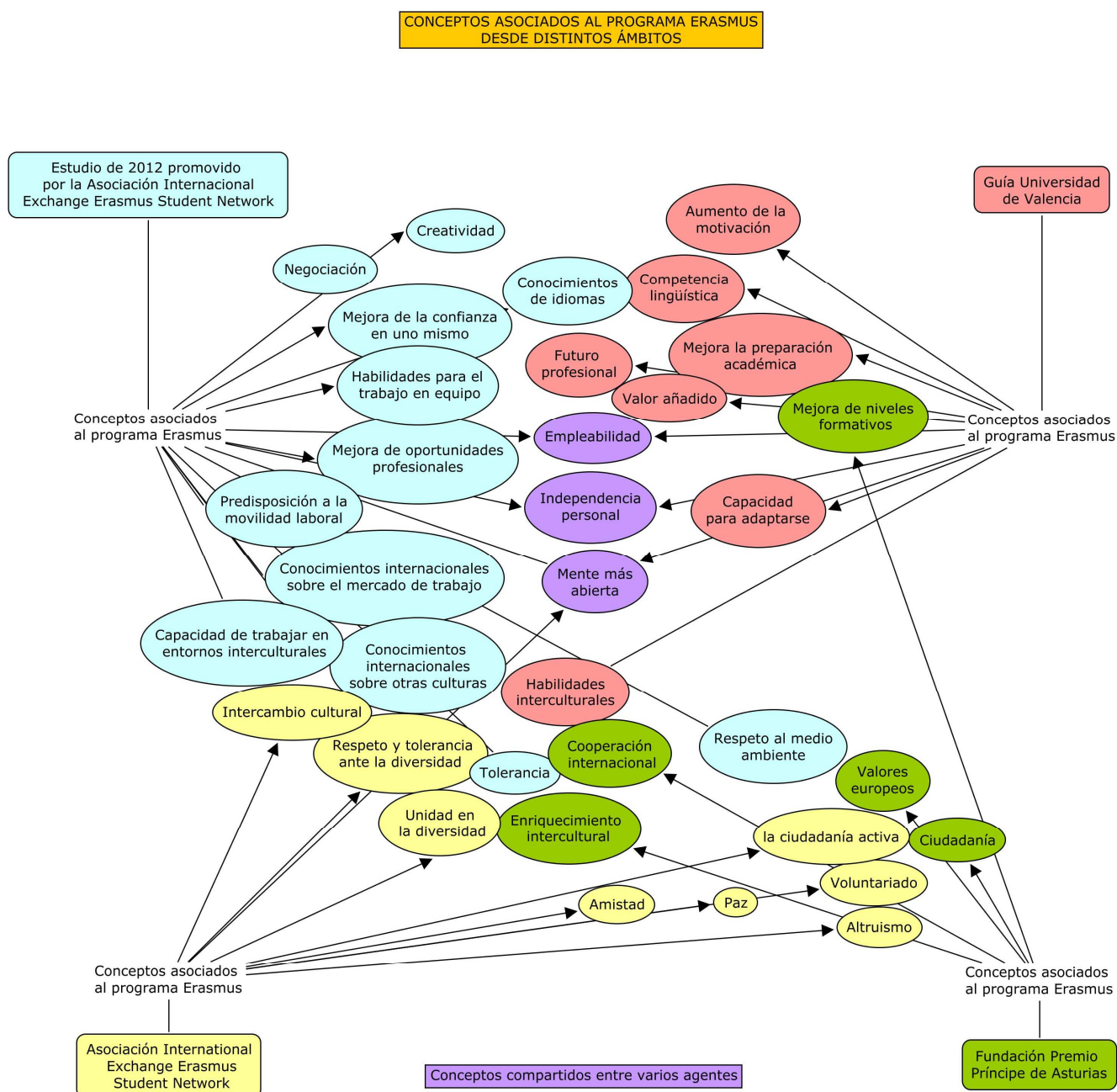
Esto último nos lleva a la necesidad de detenernos en ciertas aclaraciones. En primer lugar, es verdad que en nuestro estudio hemos encontrado muchos de los beneficios pretendidos por los organismos de la UE a partir de la iniciativa Erasmus (y, también, otros muchos ausentes entre las intenciones iniciales). Es decir, parece que el programa responde a las expectativas en muchos sentidos, pero los beneficios observados a través de nuestro modelo tienen matices importantes que los desmarcan de dichas intenciones iniciales por parte de los organismos europeos. Si retomamos las últimas reflexiones del primer apartado de este estudio, donde se valoraba la evolución de las regulaciones y el predominio de determinados intereses que impregnan la citada documentación, vemos cómo los movimientos de dichas políticas se hacen en base a beneficios colectivos muy supeditados al desarrollo económico. No hallamos un interés por capacitar a los ciudadanos (a todos los ciudadanos), empoderándoles y haciéndoles protagonistas de dichos beneficios.

Mapa 6: Conceptos más significativos presentes en las Decisiones de 2003, 2008 (sobre Erasmus Mundus) y de 2006 (sobre el Programa de Aprendizaje Permanente).



Fuente: elaboración propia a partir de las Decisiones: DO de la Unión Europea, serie L, nº 345, de 31 de diciembre de 2003, p. 1; DO de la Unión Europea, serie L, nº 340, de 19 de diciembre de 2008, p. 83; y DO de la Unión Europea, serie L, nº 327, de 24 de noviembre de 2006, p. 45.

Mapa 7: Conceptos más significativos relacionados con el programa Erasmus desde distintos ámbitos independientes.



Fuente: elaboración propia a partir de: Alfranseder et al. (2012). Exchange, employment and added value. Research Report of the ESNSurvey 2011. *Erasmus Student Network AISBL*. Recuperado de http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf (Consultado el 20-07-2013).; Web de la UV en http://www.uv.es/uvweb/estudiants_UV/es/movilidad-intercambio/erasmus-estudios/informacion-general-1285852975132.html (Consultado el 28-07-2013); Web: *International Exchange Erasmus Student Network*, en <http://www.esn.org/content/erasmus-programme> (consultado el 10-07-2013); y Web de la Fundación Premio Príncipe de Asturias, en <http://www.fpa.es/es/2004-programa-erasmus-de-la-union-europea.html?texto=discurso> (Consultado el 20-09-2013).

En segundo lugar, teniendo en cuenta que las regulaciones sobre Erasmus están sujetas a otras tendencias más globales de la UE (como hemos podido comprobar cuando analizábamos dicha evolución de la documentación), se prevé una mayor concentración de intereses en dichas necesidades del mercado que acabe afectando, por tanto, al poder capacitador del programa Erasmus. En este sentido ya hemos advertido que aunque se habla constantemente de la igualdad de oportunidades, ésta se va viendo amenazada en los últimos años por la idea de excelencia, de captar talentos, de producir trabajadores en función de las necesidades del mercado, etc. Con ello, el foco no se pone en las personas y su desarrollo (ni siquiera en el abanico de intereses sociales que se despliega en el mapa 6), ni tampoco en que las personas estén cada vez más capacitadas para ser la principal agencia de transformación. Las decisiones ya están tomadas sobre el tipo de sociedad que deseamos y las políticas se emiten para que dichas personas encajen en esa idea de sociedad.

Por otra parte, y antes de centrarnos en nuestros resultados y las evidencias en cuanto al efecto capacitador del programa a partir de los mismos, vamos a retomar otro mapa de los que nos aparecían en el primer capítulo (mapa 7), para recordar aquellos beneficios que se resaltaban del programa Erasmus por parte de distintos agentes implicados cuando analizábamos el contexto del mismo. El hecho de retomar estos conceptos, nos permite entender qué percepción se transmite en dicho contexto sobre los beneficios de la experiencia, donde se apuntan beneficios individuales y grupales. De nuevo vemos muchas de nuestras categorías reflejadas en estos conceptos.

Dicho esto y fijándonos, ya a nivel concreto, en el efecto capacitador de Erasmus (recordemos que nosotros partimos de la finalidad de observar dicha experiencia desde una óptica de desarrollo humano que va más allá de estas cuestiones), vamos a centrarnos en algunos aspectos en que creemos que se observa dicho aumento de capacidades a partir de los resultados mostrados en los apartados anteriores.

En primer lugar, hay una percepción generalizada de que aumenta las posibilidades de conseguir empleo, incluso hasta el punto de encontrar empresas que seleccionan candidatos a partir de este criterio. Esto proporciona mayores capacidades de elección en dichas personas en cuanto a empleo y desarrollo profesional y, con ello, aumenta sus libertades en este sentido. De este modo, se incrementan, además, las capacidades relacionadas con cubrir las necesidades básicas, aunque también hemos encontrado

referencias específicas sobre estas últimas en relación, por ejemplo, a la gestión de los propios recursos.

En segundo lugar, también observamos una mejora en el acceso a la información, que dentro de la teoría de Amartya Sen es fundamental para que el individuo como agencia pueda participar y pueda elegir en el contexto social en el que se encuentra. Dicho acceso no lo es solo desde un punto de vista explícito y dentro de los canales más obvios e incluso, tácitos, sino que, además, lo es en aspectos tan abstractos como la intersubjetividad y la inteligencia colectiva. Por tanto, aquí también encontramos un claro aumento de las libertades, teniendo en cuenta que, además de dicho acceso, hemos recogido percepciones que apuntan a cambios de comportamiento, de prioridades, de actitudes, a partir de un mayor conocimiento.

En tercer lugar, con respecto a los proyectos vitales, hemos encontrado evidencias de que esta experiencia ayuda a las personas a decidir, calibrar posibilidades y opciones en base a los propios intereses, elegir entre un abanico más amplio de posibilidades, con lo que aumenta sus libertades en el camino de desarrollar la vida que tienen razones para valorar. En esencia, contribuye al empoderamiento individual en este sentido, aumentando las libertades de cada uno.

En cuarto lugar, observamos, aunque en menor medida, un empoderamiento a nivel ciudadanos en que destaca de nuevo un mayor conocimiento sobre derechos y deberes, las posibilidades de movilidad y de ser ciudadanos en otros lugares a partir de elecciones propias, y las posibilidades de afiliación y de adecuar el sentimiento de pertenencia a partir de juicios personales mucho más ricos y con muchas más opciones. Por tanto, vemos también en este sentido dicha ampliación de capacidades.

En quinto lugar, a nivel de la inteligencia personal, capacidades de adaptación, maximización de las propias habilidades y del desarrollo personal, hay evidencias de un gran crecimiento que facilita a dichas personas el hecho de tomar el timón de sus vidas y de tener mayores facilidades para adaptarse a distintas posibilidades en base a su elección, lo que aumenta en gran medida sus libertades de acción.

Y en sexto lugar, también se describen mayores capacidades para relacionarse con otras personas, crear y consolidar grupos informales y desarrollar habilidades que influyen de forma directa en la felicidad personal.

En definitiva, encontramos indicios de un gran poder capacitador a nivel individual, pero, como se refleja en el modelo que hemos utilizado, también aparecen referencias a capacidades colectivas. En concreto, parece una experiencia muy adecuada para que las personas creen y mejoren significados favorecedores a nivel grupal, contribuye a ideas de sociedad en que las personas son más importantes que sus descriptores colectivos a partir del grupo de pertenencia, sociedades que tienden a reducir sus barreras permitiendo la movilidad de las personas, estableciendo lazos y relaciones basadas en la interculturalidad más que en una convivencia entre grupos cerrados (recordemos cómo va desapareciendo este concepto de los últimos documentos reguladores del programa), maximizando valores y significados que cuidan del colectivo y que incluyen positivamente a todas las personas. Incluso, podríamos decir que sienta las bases para acuerdos entre sociedades y grupos muy distintos. Aquí nos encontramos con esa idea de mínimos que proponía Sen a nivel internacional, o el germen de posibles propuestas universales como las de Nussbaum. Sin duda detectamos indicios de grupos en que las relaciones y los significados compartidos son mucho más beneficiosos para el colectivo y para el individuo (si tenemos en cuenta que los agentes hablan de una evolución muy positiva al respecto cuando los comparan con sus situaciones anteriores a la experiencia Erasmus), porque abren a sus miembros a la comunicación rompiendo barreras y estereotipos, hacen que dichos miembros se apoyen mutuamente a través de relaciones empáticas, que creen lazos diversos, que se enriquezcan a través de la presencialidad, que se reduzcan las barreras de clases y otras relacionadas con aspectos culturales, religiosos y geográficos. Incluso, podríamos decir que vemos, en ocasiones, esa "imaginación narrativa" de la que hablaba Nussbaum, en concreto en todas aquellas referencias en las que los participantes afirman comprender mejor a los inmigrantes que vienen a nuestro país (toman consciencia de dicha realidad y desarrollan lenguaje para pensar sobre ella conscientemente), tienen mayor capacidad de acercarse a lo que sienten estas personas, desarrollan diálogo interno en este sentido, autocrítica y crítica social y se movilizan ante el cambio.

Por tanto, teniendo presentes dichas percepciones, podríamos decir que hay muchas razones para pensar que estamos ante una experiencia con un gran potencial capacitador. Esto nos lleva a reflexionar de nuevo sobre aspectos que nos habían aparecido en otros apartados como, por ejemplo, la desigualdad en el acceso a las becas por cuestiones económicas, de falta de información, las barreras geográficas (recordemos que esto se constataba en algunos estudios citados); el endurecimiento de las condiciones justificado por una idea de *excelencia*; los "recortes presupuestarios justificados en la necesidad de ahorro en el camino hacia la salida de la crisis económica". En cambio, los resultados hablan de muchos beneficios muy deseados por sus virtudes, tanto desde una perspectiva de crecimiento económico como, en este caso, desde una perspectiva de desarrollo humano. Es por ello por lo que si tuviéramos que proponer, a partir de los resultados mostrados, opiniones sobre la gestión del programa, apostaríamos por la ampliación interclases e intergrupos, la ampliación considerable en el número de candidatos (aumentando así las libertades de los ciudadanos en cuanto a la posibilidad de participar en la presente experiencia), un mayor ajuste de las dotaciones económicas en función de las necesidades de los candidatos, la integración al programa de países en desarrollo (recordemos que las últimas referencias oficiales optaban por centrar la cooperación en los países industrializados) y una apuesta clara por iniciativas educativas de este tipo en distintos niveles de la educación y de formación.

Teniendo presente la evolución del programa Erasmus, su crecimiento en muchos sentidos y su amplitud en cuanto a vínculos de cooperación, podría ser una plataforma muy importante para el fomento del desarrollo humano. Es decir, al igual que se está haciendo uso de esta red para poner en funcionamiento el Espacio Europeo de Educación Superior y también, para poner dicha formación al servicio de la llamada *economía del conocimiento*, consideramos que podría ser una plataforma muy adecuada para trabajar por el desarrollo humano y por el empoderamiento de las personas. Esto implicaría ciertas modificaciones, recuperando conceptos que pierden protagonismo en la última regulación, incorporando objetivos dirigidos al desarrollo de capacidades, integrando entre los indicadores de evaluación aquellos relativos al desarrollo de capacidades, etc. En conclusión, podríamos decir que se trata de una iniciativa muy positiva, que parece que está consiguiendo muchos de los objetivos planteados y que hay que reconocer que parece estar contribuyendo al propio desarrollo humano en gran medida sin planificar las acciones en estos términos. Pero, por otra parte, los organismos europeos se están fijando

en indicadores cada vez más lejanos a una idea de desarrollo como la mostrada, lo que hace peligrar dicho potencial en algunos aspectos.

4.5.2 La aplicación de un modelo de capacidades propio.

Teniendo en cuenta que partíamos de un marco teórico y que hemos establecido un modelo de ámbitos de capacidades con una cierta complejidad (por la diversidad de variables y de la naturaleza de las mismas), podríamos decir que, en general, el modelo nos ha permitido acercarnos al conocimiento del programa desde una visión de desarrollo humano. No nos ha resultado difícil identificar entre la información los distintos significados en la mayoría de los casos, aunque han habido categorías que no hemos podido valorar por la naturaleza de la experiencia y por el propio diseño de la investigación. En concreto, nos ha sido difícil encontrar referencias claras a una idea de "testimonio", al desarrollo de "capital social" y a la "participación política". Esto no significa que no hayamos encontrado información sobre estos aspectos, pero la asociación a dichas categorías no era clara. Por ejemplo, en el caso del "testimonio" hubiera sido más pertinente valorarlo sobre la actividad formativa en sí. Un estudio claro en este sentido hubiera analizado dicha acción a través de los distintos agentes implicados, para valorar si la actividad de mostrar conocimiento o de acceder al mismo (de ofrecerse información entre los distintos agentes que componen la situación educativa), se hace en base a una idea de "ejemplo" o de "testimonio". Como vemos, en este caso valorábamos una experiencia más amplia en la que cobra poco protagonismo la acción formativa reglada en sí.

En los demás casos se necesitaba una estructura de estudio sociológico e incluso un seguimiento transversal para valorar el cambio de actitudes y de comportamiento en el caso de la participación política y una visión de corte más sociohistórico en el caso del capital social. Al menos, a partir de nuestra experiencia, han sido categorías con una baja claridad a la hora de *indizar* la información.

Por otra parte, aceptar un modelo de estas características abre nuestra atención a aspectos que son poco comunes en cuanto a interés investigador, de financiación pública y privada y, en definitiva, de motivación colectiva. En este sentido, nos ha permitido ver muchas cosas que mejoran con dicha experiencia Erasmus y que son muy importantes para las personas (independientemente del bajo protagonismo que presenten como hemos

apuntado anteriormente). Esto nos abre la puerta a la observación del desarrollo desde una visión capacitadora de los seres humanos. Volviendo a referencias como las que aportaba Sarkozy, se trata de un intento de encontrar indicadores que midan lo que en realidad quieren medir, en este caso, el aumento de las libertades de las personas a partir de una experiencia educativa de movilidad. Esto no quiere decir que estemos concluyendo que se trata de una herramienta acabada: simplemente que hemos intentado abrir un camino que nos permite ver otras cosas, en este caso en concreto, de la experiencia Erasmus, y no solo verlas, sino valorarlas y convertirlas en aspectos importantes que marquen las decisiones de financiación y de regulación de dicha iniciativa. Si las personas tienen razones para valorar dichos aspectos que repercuten en mayores libertades para alcanzar las vidas que tienen razones para desear, nos podemos plantear invertir su dinero en función de dichos aspectos, además de otros ya presentes.

En conclusión, podríamos decir que, a partir de la presente investigación, hemos podido comprobar cómo el modelo presentado nos ha permitido observar lo que queríamos ver (el "qué"), y verlo cómo queríamos verlo (el "cómo"). Nos ha permitido ver la valía de dicho programa en forma de efecto capacitador hacia el desarrollo de las libertades de los participantes y del propio colectivo inversor en el mismo, y a través de una iniciativa que empodera a los participantes y agentes implicados, dándoles protagonismo a la hora de observar los beneficios de la propia experiencia.

4.5.3 Indicadores y posibles líneas de investigación a partir de los resultados.

Teniendo en cuenta que en el presente estudio, más que hablar de evidencias empíricas contrastadas en parámetros de muestra cuantitativos, hablamos de percepciones de distintos agentes implicados y de una muestra de corte cualitativo que reduce su extensión en beneficio de la profundización en las subjetividades de las personas, debemos aclarar que, en muchos casos, no podemos concluir de forma contundente que el programa provoca determinados resultados. A partir de aquí hemos querido establecer una idea de continuidad de la presente investigación.

Por ejemplo, si nos ceñimos a los efectos sobre el desarrollo profesional, no sería difícil plantear un estudio partiendo de hipótesis como que Erasmus aumenta las posibilidades de empleo, de elección de empleo y de desarrollo profesional entre los participantes en las becas. Es decir, tenemos la percepción entre los participantes y entre

distintos agentes implicados de que esto es así pero, además, podríamos comprobarlo con muestras representativas a partir de otro tipo de diseños de investigación. También, por el mismo procedimiento, se podría hacer un seguimiento sobre la movilidad de dichas personas a partir de la experiencia en las becas. En definitiva, queremos llegar a la conclusión de que muchas de nuestras categorías se convierten en indicadores de los cuales poder formular hipótesis concretas. Por tanto, podríamos decir que el presente diseño de investigación nos ha permitido acercarnos a la realidad de la experiencia Erasmus a partir de participantes y gente interesada, desde una óptica de desarrollo humano, lo que nos permite localizar puntos concretos de interés para formular hipótesis que nos ayuden a profundizar en la realidad de dichos efectos capacitadores.

Dicho esto, vamos a poner algunos ejemplos de indicadores para clarificar esta propuesta de continuidad:

- Aumento de oportunidades de empleo y desarrollo profesional a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento de oportunidades de movilidad en relación al desarrollo profesional y a los proyectos vitales, a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento de la autonomía a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento de las posibilidades de relación e interacción con personas diversas a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento de la predisposición a actuar como ciudadano en el contexto social a partir de la experiencia Erasmus.
- Aumento del capital ético en las acciones de los individuos a partir de la experiencia Erasmus.

- Transformación de la visión sobre determinados significados sociales asentados en el entorno de procedencia a partir de la experiencia Erasmus.
- Etcétera.

4.5.4 Características del programa a las que se atribuyen su efecto capacitador.

A lo largo del análisis de la muestra nos dimos cuenta de que los distintos agentes solían asociar los beneficios de dicha experiencia a una serie de características. Estas características se suelen repetir y suele haber una gran coincidencia entre agentes y casos. Además, algunas categorías ponen, de forma directa, el foco de atención en alguna de ellas, en este caso, en la característica más protagonista. Hablamos de la categoría relacionada con la interacción presencial (que recordemos ocupa la segunda posición entre las que han tenido mayor número de referencias y con mayor distribución entre casos). Dicho esto, vamos a exponer dichas características que, como ya anticipamos, la mayoría de ellas están relacionadas con el condicionante de la "interacción presencial":

- Interacción presencial.
- Relaciones basadas en la diversidad cultural (personas de múltiples procedencias geográficas y culturales).
- Situación excepcional que favorece la interacción, basada en las condiciones de igualdad generadas por la propia dinámica del programa.
- Necesidad de adaptación de forma autónoma a un entorno desconocido.
- Enriquecimiento a partir de un contexto distinto al propio (a nivel cultural, social, ciudadano y físico).

Como vemos, nos aparecen pocas referencias a la formación académica recibida y al enriquecimiento a partir de una mayor calidad de las universidades. Si recordamos el marco teórico y aportaciones como las de las "neuronas espejo", le encontramos una cierta lógica al hecho que la interacción presencial sea la característica más asociada al efecto capacitador del programa. Si esto es así y dicha interacción tiene un gran poder capacitador, podríamos entenderla como una estrategia positiva para integrarla en

cualquier acción formativa de éxito. De hecho, podríamos plantear acciones formativas teniendo en cuenta una combinación de las distintas características mencionadas, es decir, basadas en una fuerte interacción presencial (recordemos las propuestas educativas a partir de Arendt y de la propia Nussbaum), que integra gran variedad de personas, que las ubica en una situación de igualdad por las condiciones del propio escenario y que busca la adaptación a contextos distintos reforzando la autonomía. A partir de aquí nos preguntamos lo siguiente ¿Puede que plantear una educación (desde el inicio de la escolaridad) en estos términos facilite un desarrollo en las personas que les permita ser más empáticas y con mayores habilidades dentro de la inteligencia emocional, con mayor capacidad de decisión sobre sus propias vidas y de adaptación a distintas situaciones, con mayor capacidad de acceso a la información y más empoderadas en cuanto a su participación en el entorno social, etc.? Obviamente estas características por sí solas puede que no permitiesen generar dicho desarrollo, pero parece que sí están bastante relacionadas con el mismo, por lo que podrían ser también buenas hipótesis de investigación.

Por tanto, y ya a un nivel más concreto, nuestras intenciones al mostrar estas características eran las de localizar aquellas causas (o estrategias), dentro de la iniciativa formativa que nos ocupa, que parecen ser las causantes de que dicho programa tenga tantos beneficios capacitadores dentro de una idea de desarrollo humano. Esto nos permite, por una parte, aportar conocimiento sobre nuestros objetivos más puramente pedagógicos, de praxis educativa y, por otra, poner en duda las que hasta el momento parecían obviedades, como que lo que desarrolla a las personas en mayor medida es la formación reglada en sí, y que no importan tanto otros condicionantes en dicho proceso.

Siguiendo con este análisis vamos a retomar de nuevo la idea de presencialidad. Resulta muy significativo que, en el mundo que vivimos en que las nuevas tecnologías permiten desarrollar formación a distancia, nos aparezca tal protagonismo de la interacción presencial. De hecho parece lógico, como decíamos antes, si entendemos al ser humano como un ser social que se desarrolla a través de la interacción con los demás, teniendo en cuenta que presenta una estructura biológica que le predispone a ello. Pero, aun así, es llamativo ver cómo los participantes y los interesados en la experiencia Erasmus resaltan, sobre todas las características del programa, ésta en concreto, cuando hablan de las mejoras en las personas que participan. De hecho, analizando la información parecía que dicha interacción amplificada y diversificada a partir de Erasmus, permitía que

los participantes desarrollaran habilidades para comprender a mayor cantidad de personas distintas, conocerse más a sí mismos, recuperar la importancia de muchos valores que ya tenían asimilados antes de la experiencia, ampliar la visión sobre las cosas y sobre la diversidad de opciones, desarrollar mayores capacidades comunicativas... Esto nos lleva a plantearnos la hipótesis de que la presencialidad (enriquecida con los condicionantes que hemos apuntado) puede que sea una estrategia educativa de alto nivel de eficacia. Obviamente, los participantes en dichas becas ya suelen provenir de planes formativos basados en dicha presencialidad, pero la diferencia está en que, aunque los alumnos y profesores están presentes unos de otros, las protagonistas no son las interacciones entre personas, algo que sí es así en la experiencia Erasmus. Es decir, cuando una persona se va a otro país a vivir esta experiencia, por distintas razones, se ve abocada a relacionarse con otras personas diversas y a que la profundidad de dichas relaciones aumente de forma significativa para suplir las ausencias que se tienen al estar lejos de familiares y amistades (y, en esencia, de espacios afectivos de seguridad). Esto hace que la comunicación sea especialmente intensa pese a la barrera de los idiomas. ¿Una educación que favoreciera diálogos tan ricos entre sus participantes, teniendo en cuenta la diversidad entre los mismos, podría reproducir este potencial en otras situaciones educativas sin dicha acción de movilidad? Si esto es así, supondría un indicador más en contra de metodologías pedagógicas más tradicionales, de transmisión de conocimientos, de individualización en el proceso de aprendizaje, de centrar la atención en los materiales, espacios e infraestructuras. No significa esto que dichos aspectos no sean importantes, ni que las experiencias de formación a distancia no sean una opción válida: simplemente tratamos de resaltar aquí el protagonismo de la presencialidad en el poder capacitador de una experiencia como Erasmus, y cómo esto nos lleva a valorar estrategias pedagógicas, como por ejemplo, el *aprendizaje dialógico*, o la *construcción colectiva del saber* propios de distintas aportaciones teóricas a las que hemos recurrido con anterioridad.

Por tanto, para concluir este punto queremos resaltar que, una buena hipótesis dentro de la evaluación de las acciones educativa de éxito, sería situar a las personas y a la calidad de las relaciones entre las mismas en el centro, como el elemento más importante para establecer una estrategia educativa realmente capacitadora. No es que lo demás no sea importante, pero parece que el verdadero efecto capacitador lo producen dichas relaciones presenciales intensas entre seres humanos.

Capítulo 5: Conclusiones finales.

En el presente capítulo nos vamos a detener en las limitaciones del propio estudio, así como en las conclusiones finales a partir de los resultados.

5.1 Limitaciones.

En el apartado que abrimos, pretendemos detallar las limitaciones del propio estudio. Debemos clarificar que somos conscientes de las grandes limitaciones que caracterizan nuestro proyecto, teniendo en cuenta tanto la naturaleza del propio diseño de la investigación como la amplitud de objetivos y las características de la acción formativa analizada. Por tanto, a continuación, vamos a exponer las que creemos que son nuestras limitaciones en un intento de ajustar la importancia de los resultados expuestos a dicha realidad.

Dicho esto, vamos a empezar, en primer lugar, hablando del propio diseño de investigación. Aquí no nos vamos a extender demasiado teniendo en cuenta que hemos hablado de estos aspectos en otros apartados. Aun así, queremos dejar claro que dichas limitaciones no lo son por el hecho de optar por un diseño de corte cualitativo, sino por la amplitud de variables y categorías utilizadas. Querer profundizar en tantos aspectos distintos hace que hayamos recopilado mucha información diversa, en ocasiones difícil de analizar con mayor profundidad. Además, el propio modelo de capacidades necesita ser adecuado, simplificado, para establecerse como una herramienta con mayor operatividad. Es decir, de fondo encontramos la dificultad de haber creado en un mismo estudio el modelo de ámbitos de capacidades, y haber hecho uso del mismo para evaluar el efecto capacitador de un programa como Erasmus. En conclusión, esto nos ha aportado un mayor conocimiento y una mayor profundización en dicho programa con respecto a su papel en una visión de desarrollo humano, pero, por contra, ha descendido la objetividad de muchas de nuestras afirmaciones, dado que no hemos podido demostrar en profundidad ninguna de las evidencias encontradas.

En segundo lugar, también encontramos limitaciones en relación a las personas que se benefician de dicha experiencia. Por una parte, nos encontramos con gente de elevado nivel cultural (y con otras características a resaltar): ello nos ha permitido obtener muy buena información. Estas personas saben expresar por escrito aquello que quieren

expresar. Además, en muchas ocasiones, se trataba de personas muy interesadas en hablar de dicha experiencia, con lo cual, podríamos decir que esto hace que un diseño de estas características no sea muy exportable a otras situaciones. Por otra parte, teniendo en cuenta que hemos contactado con candidatos que estaban interesados en rellenar los cuestionarios, puede que hayamos recogido testimonios de gente más "entusiasta" de lo que sería la media del grupo (aunque hemos destinado muchos esfuerzos a esta cuestión para que la diversidad fuese lo más elevada posible). Esto podría magnificar en cierta medida lo que produce el programa en la población en general. Además, contar con gente de estas características siempre conlleva el riesgo de atribuir más beneficios a la experiencia de los que les ha aportado en realidad (aunque por el texto analizado creemos que la gente se ha ceñido bastante a aquello que les ha aportado dicha beca). En concreto, nos referimos al hecho de que puede que la gente que solicita una beca de este tipo, sean personas que se hubiesen desarrollado en la misma dirección sin haber tenido la oportunidad de disfrutar una beca Erasmus, ya que hemos encontrado gente con gran poder de comunicación, con inquietudes, con ganas de evolucionar. Aun así, se trata de apuntar una de las limitaciones y no de considerar que pueda ser así en su globalidad, teniendo en cuenta que la triangulación nos permite ver cómo grupos y agentes de distinta naturaleza coinciden en muchos aspectos.

Otro aspecto a resaltar aquí es que, dado que los participantes se ven abocados a relacionarse con gente de elevado nivel cultural (al menos a nivel formativo están cursando estudios superiores), y si tenemos en cuenta las condiciones para acceder a dichas becas, en que hace falta un cierto dominio de otros idiomas y se suelen necesitar otros recursos económicos (con lo que aumenta las probabilidades de que los alumnos de otros países también provengan, en general, de familias de elevado nivel cultural y socioeconómico), no podemos pasar por alto este factor en cuanto a la calidad de las interacciones. Es decir, se suele hablar de unas relaciones ricas, pero hay que tener en cuenta que hay una selección inicial que impide a determinados grupos de personas vivir esta experiencia. Esto no quita importancia a los argumentos apuntados en favor de la presencialidad, pero sí supone una limitación en cuanto a la observación del fenómeno, ya que de partida hay una selección de personas heterogéneas a nivel cultural, pero con cierta homogeneidad a nivel de clase social y económica.

Otro hecho a analizar aquí es aquel relacionado con evaluar una iniciativa educativa en base a un modelo que no ha sido sometido a ningún debate, que no ha pasado por dicha participación e interacción, que no ha recibido aportaciones múltiples. Somos conscientes de estas limitaciones tal y como las hemos apuntado en otros apartados. Es pertinente recordarlas aquí porque han podido afectar sobre los resultados en el sentido siguiente: ¿verdaderamente el modelo ha permitido observar aquellos aspectos que la mayoría de personas y/o de especialistas en el campo, consideran como aspectos trascendentales dentro de una visión del desarrollo humano basado en las capacidades? De hecho no lo podemos saber, como decíamos: si no hay aportaciones diversas y críticas posteriores al propio modelo, dicha iniciativa habrá nacido muerta por ser una aportación individual.

Otra limitación la encontramos en el hecho de haber centrado la atención únicamente en los beneficios. Teniendo en cuenta que cuando analizábamos el estado de la cuestión vimos cómo distintos estudios apuntaban aspectos negativos del programa (que son negativos también dentro de una idea de desarrollo humano), el hecho de centrar la atención solo en el potencial capacitador ha podido excluir aportaciones que también se relacionan con una idea de desarrollo humano pero, en este caso, en negativo (aunque recordemos que nosotros no valorábamos la experiencia en sí, sino la percepción sobre sus efectos posteriores en la vida de los participantes). Por otra parte, aunque esto es así, hemos de decir que las razones de centrarnos en dichos aspectos positivos guardan una correlación con dicho análisis previo, dado que pudimos comprobar cómo la mayor parte de aspectos negativos que se apuntaban se relacionan con nuestro ámbito de capacidades 0 denominado "Capacidades de contexto". Teniendo en cuenta que no íbamos a evaluar este ámbito, y que en los demás aspectos solo se suelen apuntar beneficios para los candidatos que participan, decidimos focalizar la atención en estos últimos. Aun así, es importante reconocer esta posible limitación ya que, en definitiva, aunque partimos de un análisis en profundidad del fenómeno y su contexto, nos hemos apoyado en la presunción de que dicho programa tiene efectos en el desarrollo humano, y esto ha cerrado la posibilidad de recopilar efectos contrarios a dicho desarrollo en el diseño de investigación planteado.

Por último, y aunque hemos hecho muchos esfuerzos por integrar en nuestra muestra a candidatos con discapacidad, hemos de decir que no lo hemos conseguido. Se ha intentado localizar candidatos de estas características a partir de distintos servicios de las

universidades, a partir de contactos con las redes sociales y de otros participantes en las becas, pero, a veces por falta de colaboración y otras por incapacidades propias, no hemos podido integrar a ninguna de estas personas en nuestro estudio. Teniendo en cuenta que partimos de una idea de desarrollo humano, esto supone un *handicap* en cuanto a la representatividad de una muestra cualitativa.

5.2 Conclusiones.

En el presente apartado pretendemos resaltar, a modo de resumen, aquellas aportaciones que consideramos más destacables a partir del estudio realizado.

Para ello vamos a retomar los objetivos fundamentales en que se concretaban nuestras intenciones:

1. Observar el programa Erasmus desde la óptica del desarrollo humano.
2. Llevar a la práctica un modelo de desarrollo humano propio como estrategia de observación del programa en su papel capacitador de los participantes.
3. Recopilar una primera información sobre el poder capacitador del programa.
4. Obtener información sobre los beneficios del programa a partir de los agentes implicados y otros agentes interesados en el mismo.
5. Contribuir al conocimiento general sobre el programa Erasmus a partir de la identificación de significados construidos alrededor del mismo.
6. Proponer líneas futuras de estudio a partir de las evidencias obtenidas.
7. Aportar propuestas sobre el futuro del programa y gestión del mismo.
8. Encontrar regularidades sobre los elementos con poder capacitador del programa, exportables a otras prácticas educativas.
9. Participar en el debate público sobre dicha iniciativa formativa, a partir de un mayor conocimiento de la misma.

En primer lugar, con respecto al objetivo número uno, y como ya hemos detallado en apartados anteriores: el presente estudio nos ha permitido observar el programa Erasmus poniendo énfasis en aquellas dimensiones relevantes desde una visión concreta de desarrollo humano.

En segundo lugar, nos ha permitido integrar nuestro modelo de capacidades en un proyecto de investigación, lo que ha supuesto una oportunidad para mejorar dicho modelo y para articular un sistema categorial basado en el mismo.

En tercer lugar, y a partir de los resultados del estudio, podemos concluir que el programa Erasmus tiene un efecto capacitador muy importante en los participantes y en el entorno de participación. Por una parte, hemos encontrado multitud de capacidades individuales que se desarrollan a partir del mismo pero, por otra, hemos obtenido multitud de referencias al desarrollo de capacidades colectivas.

En cuarto lugar, hemos podido obtener una gran variedad de significados y visiones sobre el programa Erasmus a partir de participantes y gente implicada y/o interesada en el mismo. Dichos significados y visiones integran muchos de los presupuestos y expectativas sobre el programa ya presentes en la documentación (en las referencias a partir de documentos oficiales), pero además, trascienden muchos de los objetivos iniciales a partir de otros beneficios no previstos, o del cambio de dirección y naturaleza que toman algunos ya presentes con anterioridad.

En quinto lugar, los resultados aportan mucha información sobre cómo se concibe la experiencia Erasmus y sus efectos a partir de participantes, agentes promotores y gestores de la iniciativa y otro tipo de agentes interesados en la misma. Es decir, dichos resultados contribuyen al incremento del conocimiento sobre el programa Erasmus en sí, en cuanto a su papel en el entorno en que se desarrolla. Esto nos ha permitido observar cómo en multitud de ocasiones, las visiones oficiales, así como la imagen que se presenta sobre los beneficios del programa entre los organismos promotores, se centran en algunos aspectos y olvidan muchos otros que son valorados en gran medida por parte de los participantes y observadores directos, y que tienen una gran importancia desde el punto de vista del desarrollo humano.

En sexto lugar, a partir de los resultados nos aparecen multitud de hipótesis susceptibles de ser abordadas desde otro tipo de diseños de investigación. Es decir, a partir de un mayor conocimiento sobre Erasmus, así como de su papel en el proceso de desarrollo humano, nos aparecen muchos indicios e indicadores que pueden ser fácilmente verificados y observados mediante otro tipo de proyectos más concretos.

En séptimo lugar, consideramos que el programa Erasmus (teniendo en cuenta el efecto capacitador observado) podría ser una plataforma muy adecuada para trabajar por el desarrollo humano y por el empoderamiento de las personas. Esto implicaría ciertas modificaciones, como la recuperación de conceptos que están perdiendo protagonismo en la última regulación (sobre todo, aquellos objetivos e intereses centrados en la dimensión más social), la incorporación de objetivos dirigidos al desarrollo de capacidades individuales y colectivas, la integración entre los indicadores de evaluación de aquéllos relativos al desarrollo de capacidades (de nuevo individuales y colectivas), la ampliación del programa interclases e intergrupos, la ampliación considerable en el número de candidatos (de oferta de becas), un mayor ajuste de las dotaciones económicas en función de las necesidades de los candidatos, la integración al programa de países en desarrollo y una apuesta clara por iniciativas educativas de este tipo en distintos niveles de la educación y de la formación. En esencia, hablamos de un giro de las finalidades hacia las personas y hacia su participación en la construcción de los proyectos de vida que tienen razones para valorar. En definitiva, a partir de los resultados, consideramos el programa Erasmus como una iniciativa muy positiva, que parece estar contribuyendo al propio desarrollo humano en gran medida sin haber sido planificado en estos términos, pero en cambio, encontramos grandes peligros en la progresiva supeditación de esta iniciativa a las necesidades del mercado, desplazando el desarrollo de las personas del centro de las iniciativas de formación y educación.

En octavo lugar, los agentes implicados suelen asociar el poder capacitador del programa a una serie de características concretas relacionadas con las peculiaridades de la experiencia Erasmus. Entre dichas características destaca la idea de presencialidad en los procesos educativos, con el fomento de una intensa interrelación entre personas diversas pero con circunstancias de relativa igualdad. Los resultados apuntan a que lo más importante de dicha experiencia es la *construcción conjunta del saber* que se produce a partir de la interacción entre personas diversas y en situaciones que les predisponen a relacionarse y a hacer esfuerzos por adaptarse ante lo desconocido. Por tanto, sí obtenemos regularidades que pueden inspirar estrategias pedagógicas exportables a otras situaciones educativas.

En noveno lugar, a partir del presente estudio, ofrecemos una importante fuente de información que nos permite, desde la idea de *una buena base de información* (propuesta

por Sen para los entornos democráticos que favorecen el empoderamiento de los ciudadanos), participar en el debate público que debe existir sobre el hecho de invertir el dinero de los ciudadanos en iniciativas de formación. Es decir, con la información apuntada, también estamos aportando una visión estructurada que permite analizar el fenómeno Erasmus en su papel como capacitador de los ciudadanos y su entorno, y esto, a su vez, favorece una mayor capacidad de juicio respecto a dicho tema. Aumenta nuestras libertades en el sentido que aumenta nuestras capacidades para comprender, opinar, proponer y criticar dicha iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía.

Bibliografía relacionada con el desarrollo humano y las capacidades:

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Barone, S. & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 187-219.

Boni, A. & Walker, M. (2013). *Human development and capabilities*. New York: Routledge.

Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.

Cohen, G.A. (1996) ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En A. Sen & M. Nussbaum. (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 27-53). México: Fondo de Cultura Económica.

Conill, J. (2002). Bases éticas del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Sistema*, 171, 47-64.

Deneulin, S. & Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. London: Earthscan.

Dubois, A. (2006). Definición y elementos centrales del desarrollo. En A. Boni & A. Pérez. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la Universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas* (pp. 53-66). Barcelona: Intermon-ISF.

(2008). El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria*, 10 (20), 35-63.

- Flores, P. (2002). La búsqueda de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 537-576.
- Kaufman, A. (2006). Capabilities and Freedom. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 289-300.
- London, S. & Formichella M.M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17-32.
- Morris, C.W. (2010). *Amartya Sen: Contemporary Philosophy in Focus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1998). Capacidades humanas y justicia social. En J. Riechmann. (Ed.), *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad* (pp. 43-104). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (Eds.) (1996). *La calidad de vida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Pedrajas, M. (2005). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.
- Pérez-Foguet, A. & Boni, A. (2007). *Construir la ciudadanía mundial desde la universidad*. Barcelona: Intermon Oxfam.

- Rawls, J. (1971). *A Teory of justice*, Cambridge, Mass. Harvard University Press (editado en castellano cómo: Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica).
- Rawls, J., Fried, CH., Sen, A. & Schelling, T.C. (1988). *Libertad igualdad y derecho*. Barcelona: Ariel.
- Rychen D. S. & Salganik L.H. (Eds.) (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salcedo, D. (1994). *Elección social y desigualdad económica*. Barcelona: Anthropos.
- Sen, A. (1980). Equality of What? En M. Sterling. (Ed.), *The Tanner Lecture on Human Values* (197-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- (1995). *Nueva economía del bienestar*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- (2003). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2006). *El valor de la democracia*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- (2011). *Desarrollo y crisis global*. Madrid: Editorial Complutense S. A.
- Sen, A. & Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stiglitz, J.E., Sen, A. & Fitousi, J.P. (2013). *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona: RBA.

Tiana, A. (2002). La calidad y la equidad, dos objetivos irrenunciables y conflictivos. En J. C. Torre. (Ed.), *Calidad y equidad en la educación universitaria católica* (pp. 137-145). Madrid: FIUC / ACISE, UPCO.

(2007). Calidad, equidad e integración educativa. En M. A. Sancho & M. Esteban. (Eds.), *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)* (pp. 253 – 276). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.

Urquijo, M. J. (2007). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.

Bibliografía relacionada con la movilidad, la Formación Superior y empleo, y el programa Erasmus:

Alonso, L.E., Fernández C.J. & Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Etxeberria, F. (1996). Política educativa de la Unión Europea: Evolución reciente y perspectivas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 204, 231-247.

(2000). *Política educativa en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

Ferrer, F. (Ed.) (2005). *Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas. Informe de resultados*. Madrid: MEC.

- Fernández, S., Pérez, C. & Vaquero, A. (2009). Movilidad internacional de la Universidad Española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista de Estudios Regionales*, 85, 143-172.
- Fernández, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 112-124.
- Gil, J., Álvarez, V., García, E. & Romero, S. (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral. *Bordón*, 61(3), 73-91.
- Luchilo, L. (2006). Redes migratorias de personal calificado y fuga de cerebros. En M. Albornoz & C. Alfaraz. (Eds.), *Redes de conocimientos: construcción, dinámica y gestión* (pp. 235-256). Buenos Aires: RICYT – UNESCO - CYTED.
- Pineda, P., Belvís, E. & Moreno, M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-14.
- (2008). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399.
- Pozo C. (2011). *Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Quintín, O. (2008). Europa: hacia una mayor movilidad. *El Magazine*, 30, 3-4.
- Ruiz, J. & Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón*, 62(1), 109-122.

Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.

(2006 a). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: La integración europea*. Madrid: MEC.

(2006 b). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: MEC.

(2006 c). El Espacio Europeo de Educación Superior. Entre la Retórica Europeísta y la Diversidad Nacional. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 261-284.

(2006 d). Education in the European Constitution compared to other international documents: Progression or retrogression? *Comparative Education*, especial issue. *EU Education and Training Policy*, 42(1), 29-47.

(2007). Retos, Luces y Sombras de la Convergencia Universitaria Europea, Educación y Futuro. *Educación y Futuro*, 16, 9-30.

(2009). Política educativa de la Unión Europea: Evolución e hitos contemporáneos. En M.J. Martínez Usarralde. (Ed.), *Educación Internacional* (pp. 197 - 234). Valencia: Tirant lo Blanc.

Valle, J.M. & Garrido, R. (2009). La asimetría en los flujos de movilidad de estudiantes Erasmus. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 93-130.

(2014). Los flujos de movilidad Erasmus al término del programa Lifelong Learning y comienzo del Erasmus +. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 37-57.

Bibliografía sobre metodología e investigación cualitativa:

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/ universitaria.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Boronat, J. (1996). *Medios de comunicación y educación: análisis de contenido de la prensa*. Palencia: UNED, Palencia Centro Asociado.
- Clemente, M. & Santalla, Z. (1991). *El documento persuasivo: análisis de contenido y publicidad*. Bilbao: Deusto, D.L.
- Colle, R. (1988). *ANATEX: Software de análisis de concurrencias*. Santiago: Esc. de Periodismo PUC y Secico.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García, R. & Murillo, J. (2009). Las referencias a la educación para la ciudadanía en la prensa. *Bordón*, 61(1), 77-93.
- Gil, J., Álvarez, V., García, E. & Romero, S. (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral. *Bordón*, 61(3), 73-91.
- Huber, G.L., Fernández, G., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial Universitario.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Piñuel, J. L. & Gaitan, J. A. (2002). *La imagen de la educación en la prensa española: Las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación*. Madrid: Serie Informas, MEC.

(2003). *La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España*. Madrid: Serie Informas, MEC.

(2004). *Agenda y mapa de actualidad en el tratamiento de los medios de comunicación social en relación con la educación*. Madrid: Serie Informas, MEC.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sommer, B. & Sommer, R. (1997). *La investigación del comportamiento*. México D.F.: Oxford University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.

Weber, R. P. (1990). *Basic content análisis*. Newbury Park: Sage.

Bibliografía sobre otros conceptos pedagógicos, y de otras áreas, utilizados en la argumentación:

Abdallah-Prestceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Amstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México D. F.: Siglo XXI.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistémica*. Madrid: Rialp.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama.
- Melich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Planchard, E. (1975). *La pedagogía contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Sancho, J.M. & Millán, L.M. (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: Un diálogo necesario*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., Morón.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Soler, F.J. (2009). Relevancia de los experimentos de Benjamin Libet y de John-Daylan Haynes para el debate en torno a la libertad humana en los procesos de decisión. *Thémata. Revista de Filosofía*, 41, 540-547.

Documentación europea sobre educación, Formación Superior y Erasmus en sus distintas regulaciones:

BENELUX Bologna Secretariat (2008). *Bologna work programme 2007-2009*. 02 March 2008.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (1998). *Declaración de La Sorbona*. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.

(1999). *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Educación Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

(2001). *Comunicado de Praga. Hacia el Área de Educación Superior Europea*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001.

(2003). *Declaración de Berlín. Educación Superior Europea*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003.

(2005). *Declaración de Bergen. Educación Superior Europea: Alcanzando las metas*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005.

(2007). *Declaración de Londres. Educación Superior Europea: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Londres el 18 de mayo de 2007.

(2009). *Declaración de Lovaina. El proceso de Bolonia en 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Lovania el 28 y 29 de abril de 2009.

(2010). *Declaración de Viena-Budapest*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Viena-Budapest el 12 de marzo de 2010.

(2012). *Bucharest Conference. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bucarest el 27 de Abril de 2012.

Comisión Europea (1997). *Accomplishing Europe through education and training. Report from the study group on education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

(2000). *Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de http://www.faea.es/documentos/legislacion/inf_euro_calidad_edu.pdf (consultado el 12-10-2013).

(2001). *Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, de 31 de enero de 2001 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52001DC0059> (consultado el 12-10-2013).

(2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 142, de 14 de junio de 2002.

(2009 a). *Libro verde: Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes*. Bruselas, de 8 de julio de 2009 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:ES:PDF> (consultado el 20-05-2014).

(2009 b). *Erasmus: I am one of the two million who did it!* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

(2010 a). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, de 3 de marzo de 2010 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF> (consultado el 20-05-2014).

(2010 b). *Statistical overview of the implementation of the decentralised actions in the ERASMUS programme in 2007/2008*. Bruselas, 29 de septiembre de 2009. Recuperado de http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/14752_LL_P_NA_ERA_16_09_Statistical_Overview.pdf (consultado el 20-05-2014).

(2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Erasmus para todos: El programa de educación, formación, juventud y deporte de la UE*. Bruselas, de 23 de noviembre de 2011 (no publicado en Diario Oficial). Recuperado de <http://www.guiafc.com/images/pdfs/2011-COM-787.pdf> (consultado el 20-05-2014).

(2012). *Convocatoria de propuestas – EACEA/38/12 Programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013- Ejecución en 2013*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 400/18, de 28 de diciembre de 2012.

(2013 a). *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía 2013. Parte I: Disposiciones Generales*. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/documentos/2013/part1es.pdf?documentId=0901e72b8145e8e6> (consultado el 03-01-2013).

(2013 b): *Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía 2013. Parte II: Subprogramas y Acciones*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/part2_es.pdf (Consultado el 24-07-2013).

(2013 c). *Convocatoria de propuestas 2013. Programa Erasmus+*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 362, de 12 de diciembre de 2013.

Consejo de la Unión Europea (2004 a). *Educación y ciudadanía: informe sobre la función más amplia de la educación y sus aspectos culturales* (ST 14991 2004 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2014991%202004%20INIT> (Consultado el 24-07-2013).

(2004 b). *Comunicación de la Comisión al Consejo relativa a las políticas europeas en el ámbito de la juventud. "Responder a las expectativas de los jóvenes en Europa –Aplicación del Pacto europeo para la juventud y promoción de la ciudadanía activa"* (ST 9679 2005 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%209679%202005%20INIT> (Consultado el 22-07-2013).

(2007 a). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación intermedia del programa Erasmus Mundus 2004-2008* (ST 11484 2007 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2011484%202007%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

(2007 b). *Informe de la comisión al consejo relativo a la Resolución de 23 de noviembre de 2007, sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento* (ST 15292 2008 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2015292%202008%20INIT> (consultado el 03-01-2013).

(2009). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación ex post del programa Erasmus Mundus 2004-2008* (ST 5026 2010 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%205026%202010%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

(2011). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente* (ST 12668 2011 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2012668%202011%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

(2012). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre evaluación intermedia del programa Erasmus Mundus II (2009-2013)* (ST 12444 2012 INIT). Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2012444%202012%20INIT> (consultado el 20-05-2014).

Consejo Europeo (1963). *Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional* (63/266/CEE). Diario Oficial de la Unión Europea, nº 63, de 20 de abril de 1963.

(1976). *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 38, de 19 de febrero de 1976.

(1987). *Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Diario Oficial de la Unión Europea , serie L, nº 166, de 25 de junio de 1987.

(1989). *Decisión del Consejo, de 14 de diciembre de 1989, que modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 395, de 30 de diciembre de 1989.

(1991). *Decisión del Consejo, de 28 de octubre de 1991, referente a la adopción de un acuerdo entre la Comunidad Económica Europea y la República de Austria por el que se establece una cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa ERASMUS* (análogamente para las Repúblicas de Finlandia e Islandia, los Reinos de Noruega y Suecia, la Confederación Suiza y el Principado de Liechtenstein). Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 332, de 3 de diciembre de 1991.

(1995). *Decisión de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitaria Sócrates*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 87, de 20 de abril 1995.

(1998 a). *Decisión de 23 de febrero de 1998 que modifica la Decisión nº 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 77 de 14 marzo de 1998.

(1998 b). *Rectificación a la Decisión no 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión nº 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº100 de 1 de abril 1998.

(2000 a). *Decisión de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº28 de 3 de febrero del 2000.

(2000 b). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del 2000*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (consultado el 01-10-2013).

(2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 142/1, de 14 de junio de 2002.

(2003). *Decisión nº 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008)*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 345/1, de 31 de diciembre de 2003.

(2006). *Decisión nº 1720/2006/ce del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 327/45, de 24 de noviembre de 2006.

(2008). *Decisión nº 1298/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, por la que se establece el programa del acción Erasmus Mundus 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 340/83, de 19 de diciembre de 2008.

(2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo de 2009.

(2013). *Información procedente de las instituciones, órganos y organismos de la Unión Europea. Conclusiones del consejo sobre la inversión en educación y formación – Respuesta a un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2013*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 64/5, de 5 de marzo de 2013.

EURYDICE (2010). *Focus on Higher Education in Europe. The impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.

MEC (2009). *Estrategia: Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Secretaría General de Universidades.

(2010). *Orden EDU/903/2010, de 8 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas de los subprogramas integrantes del Programa Campus de Excelencia Internacional y se establece el procedimiento para otorgar la calificación de Campus de Excelencia Internacional y para suscribir convenios con las Comunidades Autónomas en el ámbito de este Programa*. Boletín Oficial del Estado, nº 89, de 13 de abril de 2010, sección III, p. 33090 y ss.

OCDE (2004). *Education and Equity, Policy Brief*. OCDE, February 2004.

Parlamento Europeo y Consejo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, nº 394, de 30 de diciembre de 2006.

Resolución de 26 de octubre de 2011, de la Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Valencia, por la que se aprueba la convocatoria del programa de movilidad Erasmus Estudios de la Universidad de Valencia para el curso 2012-2013. Recuperado de http://www.uv.es/relint/cast/noti/octubre2011/Resolucion_Erasmus_Estudios.pdf. (consultada el 18-07-2013).

WEBGRAFÍAS:

Webgrafía relacionada con el desarrollo humano y las capacidades:

Amarante, V.; Arim, R. & Vigorito, A. (2010). La relevancia de la desigualdad en la medición del desarrollo humano. Uruguay 1991-2002. *Desarrollo y Sociedad*, 68, 123-146. Recuperado de http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista_Desarrollo_y_Sociedad), (Consultado el 25-07- 2013).

Boni, A.; Lozano, J.F. & Walker, M. (2010). La Educación Superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13(3), 123-131. Recuperado de <http://www.aufop.com/> (Consultado el 25-07- 2013).

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-76. Recuperado de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/> (Consultado el 14-07- 2013).

Deneulin, S. & Townsend, N. (2006). Public goods, global public goods and de common good. *International Journal of Social Economics*, 34(1-2), 19-36. Recuperado de <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed18.pdf> (consultado el 25-11-2013).

Dubois, A. (2007). Fundamentos teóricos para el desarrollo humano local: las capacidades colectivas. *Hegoa, EPV/EHU*. Recuperado de <file:///C:/Users/Juan/Downloads/Dialnet-ElDebateSobreElEnfoqueDeLasCapacidades-2663114.pdf> (Consultado el 22-06- 2013).

- Guzmán, V.; Barozet, E; Candia, E.; Ihnen, B. & Leiva, L. (2012). Capacidades y género: ¿Suma o sistema de desigualdades? El caso chileno. *Revista CEPAL*, 107, 51-65. Recuperado de <http://www.eclac.org/revista/> (Consultado el 25-06- 2013).
- Munck, R. (2012). La teoría crítica del desarrollo. Resultados y prospectiva. *Migración y Desarrollo*, 14, 35-57. Recuperado de <http://www.migracionydesarrollo.org/> (Consultado el 12-07- 2013).
- Reyes, G. (2001). Amartya Sen. Development as freedom. *Problemas del Desarrollo*, 32(126), 4-5. Recuperado de <http://www.probdes.iiiec.unam.mx/> (Consultado el 19-06- 2013).
- Sastre, J.J., Boni, A., Fernández-Baldor, A. & Gómez, Ll. (Noviembre, 2012). Análisis del programa Meridies-cooperación desde el Enfoque de Capacidades. En R. Domínguez (Presidencia), *I Congreso REEDES*. Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0632114.pdf> (consultado el 06-11-2013).
- Veltmeyer, H. (2011). Una sinopsis de la idea de desarrollo. *Migración y Desarrollo*, 8(14), 9-34. Recuperado de <http://www.migracionydesarrollo.org/> (Consultado el 20-06- 2013).

Webgráficas relacionadas con la movilidad, Formación Superior y empleo, y el programa Erasmus:

- Aguaded, J.I. & Pozo, C. (2009). Los alumnos Erasmus en la Torre de Babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 310-337. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/6/61/13.pdf> (Consultado el 22-01- 2014).

- Alfranseder, J.; Escrivá, J.; Fellingner, A.; Haley, A.; Nigmonov, A. & Taivere, M. (2012). Exchange, employment and added value. Research Report of the ESNSurvey 2011. *Erasmus Student Network AISBL*. Recuperado de http://www.esn.org/sites/default/files/esnsurvey2011_web.pdf (Consultado el 20-07-2013).
- EURYDICE (2010). *Focus on Higher Education in Europe. The impact of the Bologna Process*. Doi: 10.2797/38158.
- González, V., Gamboa, J., Espejo, B., Gracia, F. & Yeves, J. (2011). *Segundo estudio de las características y demandas, de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de la Provincia de Valencia 2011*. Recuperado del sitio de Internet OPAL de la Universidad de Valencia: http://www.fundacio.es/ficheros/recursos/1362566653_presentacion_empleadores2_final.pdf (Consultado el 10-12- 2013).
- ICE de la Universidad de Zaragoza (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Recuperado del sitio de Internet ICE de la Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf> (Consultado el 10-12-2013).
- INE (2012). *Boletín informativo 8/2012*. Recuperado del sitio de Internet del INE: www.ine.es (consultado el 24-07-2013).
- OAPEE (2013). *Informe de avance de resultados del curso 2011/2012 del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos*. Recuperado del sitio de Internet del OAPEE: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicacioneserasmus/avancedatosycifras2011-2012.pdf?documentId=0901e72b81623c0e> (Consultado el 22-07-2013).

Pineda, P. & Moreno, M^a. V. (Julio, 2007). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre participación en los programas Erasmus y Sicue. En J. Sanchez (Presidencia), *XV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/wp-content/uploads/granada2006/10%20La%20movilidad%20de%20los%20universitarios.pdf> (Consultado el 03-02-2014).

Sosa, R. E. (2011). Los saberes "necesarios": la producción y legitimación social: El rol de la universidad. *Trabajo y Sociedad*, 17. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151468712011000200014&lng=es&nrm=iso (Consultado el 25-09- 2013).

Valle, J.M. & Garrido, R. (2009). Movilidad de Estudiantes Universitarios: ¿Es España atractivo para los estudiantes Erasmus?. *Revista Fuentes*, 9, 98-117. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_5.pdf (Consultado el 03-01-2014).

Webgráficas sobre metodología e investigación cualitativa:

Kolenic, G.E. (2013). *Introduction to NVivo 10*. Center for Statistical Consultation and Research (CSCAR). Recuperado de http://sitemaker.umich.edu/gkolenic/files/nvivo10_winter2013.pdf (Consultado el 01-02-2014).

Palacios , B., Gutiérrez , A. & Sánchez, M.C. (2013). NVIVO 10: Una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. En M. Vicente (Presidencia), *Investigar la comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. Simposio llevado a cabo en el 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, Segovia, España. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4230552.pdf (Consultado el 02-02-2014).

Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA*, 7, 123-146. Recuperado de http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf (Consultado el 20-01-2014).

Valdemoro, M.G., Ponce de León, A. & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=195067> (Consultado el 18-01-2014).

Webgráficas sobre otros conceptos pedagógicos, y de otras áreas, utilizados en la argumentación:

Bode, S., He, A. H., Soon, C. S., Tappel, R., Turner, R., & Haynes, J.D (2011). Tracking the Unconscious Generation of Free Decisions Using Ultra-High Field fMRI. *Plos One*, 6(6), e21612. Doi: 10.1371/journal.pone.0021612.

Haynes, J.D. (2012). "Las decisiones son inconscientes". Entrevista en el programa *Redes* de RTVE a cargo de Eduard Punset. Recuperada de www.rtve.es/television/20110213/redes-decisiones-son-inconscientes/406109.shtml (consultado el 18-10-2013).

Llano, A. (1996). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 61, 2-19. Recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/3984/1/Cuaderno061.pdf> (Consultado el 05-06- 2013).

Soon, C. S., Brass, M., Heinz, H.J. & Haynes, J.D (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. *Nature Neurociencie*, 11(5), 543-545. Recuperado de <http://www.nature.com/neuro/journal/v11/n5/full/nn.2112.html> (Consultado el 05-06- 2013).

Vázquez, M. (1999). La prensa escrita y la construcción social de la realidad. En M. Chaparro. (Ed.), *La democratización de los medios. Radiotelevisión comunitaria*. Sevilla: EMA-RTV. Recuperado de www.cica.es/aliens/gittcus/licsr.htm (consultado el 28-11-2013).

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO PARA LOS PARTICIPANTES EN LAS BECAS

A continuación incorporamos el cuestionario en formato de documento (teniendo presente que en la versión *on-line* del mismo había algunas variaciones derivadas de esta condición) . Dicha versión se encuentra en: <http://tesis.azurewebsites.net/>

CUESTIONARIO SOBRE ERASMUS PARA PARTICIPANTES EN LAS BECAS

El presente cuestionario trata de recopilar información sobre el programa Erasmus a través de los participantes en dichas becas de movilidad. Para ello y, dado que pretendemos conocer cómo valoráis vosotros dicha experiencia con respecto a vuestra propia vida, hemos establecido 5 bloques de preguntas abiertas en las que os podréis expresar con total libertad. Os agradecemos mucho vuestra participación imprescindible en este estudio que nos permitirá valorar los distintos beneficios de dicho programa y con ello, defender el mantenimiento y desarrollo de las futuras becas.

Sexo: Hombre/Mujer

Población de origen (domicilio familiar):

Formación de los padres (alguno de ellos con Formación Superior/ ninguno de ellos con Formación Superior).

Profesión de los padres:

Titulación que cursaba cuando obtuve la beca Erasmus:

Universidad de origen:

País de destino:

Curso de la estancia Erasmus:

Estado laboral actual: parado/con trabajo no relacionado con mi Formación Superior/con trabajo relacionado con mi Formación Superior.

Cuando estamos estudiando en la universidad, normalmente, solemos plantearnos una serie de objetivos sobre nuestro futuro. Es decir, hacemos planes de vida, nos inspiramos en futuros que consideramos ideales o simplemente, nos marcamos metas que deseamos conseguir con respecto a nuestra propia vida. Teniendo en cuenta esos intereses sobre tu propia vida que te planteabas en aquellos momentos en que decidiste embarcarte en una experiencia Erasmus, ¿en qué medida crees que te ha ayudado dicha experiencia de

movilidad a conseguir esos planes de vida deseados? ¿Cómo crees que te ha influido ese periodo de disfrute de la beca Erasmus en este camino de alcanzar el tipo de vida que deseas o tiene razones para valorar?

Una vez aportadas estas primeras ideas de forma libre, vamos a proponerte una serie de cuestiones que, aunque estarán más guiadas en cuanto al ámbito temático, es importante que respondas con total libertad ante lo que te sugiera cada pregunta:

I. Centrándonos en lo relativo a conocer (a aquellos aprendizajes que permiten a las personas acceder a la información y ampliar sus conocimientos sobre cualquier cosa).

- *¿Cómo crees que dicha experiencia te ha influido con respecto a conocer otros entornos culturales y otros medios sociales en que desarrollarte?*
- *¿Crees, por otra parte, que te ha influido en cuanto a tu capacidad para conocer tu propio entorno? Si es así, ¿de qué manera?*
- *¿Crees que te ha influido de alguna manera sobre las habilidades y posibilidades de acceder a la información en una sociedad cómo la que vivimos, con muchísima información procedente de multitud de fuentes distintas y con la presencia de las nuevas tecnologías?*
- *En general y pensando de forma colectiva, si tuvieras que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución en relación a la capacidad de las personas para conocer y acceder a la información ¿crees que el programa contribuye de alguna manera en dicho sentido? Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué aspectos resaltarías?*

II. Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a relacionarnos con otras personas, a la pertenencia a grupos y a los aspectos más sociales en general.

- *¿Crees que dicha experiencia te ha influido sobre la forma de relacionarte con otras personas? Si es así, ¿en qué medida?*

- *¿Crees que te ha cambiado en algún sentido en relación a la visión que tienes de los demás, de tu sociedad, de otras sociedades, o a la hora de hacer críticas sobre las mismas? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Crees que ha influido de algún modo en tu sistema de valores? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Crees que ha cambiado tus prioridades respecto a las personas con quién relacionarte, círculos de amistades, grupos de pertenencia? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Ha influido en el hecho de que actualmente pertenezcas o no a determinadas organizaciones, grupos o colectivos (tales como: empresas, ONGs, asociaciones, federaciones, partidos políticos, etc.)? Si es así, ¿en qué medida?*
- *En general y pensando de forma colectiva, si tuvieras que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo social, cultural y de relaciones humanas ¿qué crees que podrías destacar? ¿Crees que el programa contribuye de alguna manera a dicho desarrollo?*

III. Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a nuestra condición de ciudadanos. Teniendo en cuenta que cada uno somos ciudadanos de nuestra ciudad, comunidad autónoma, país y también del marco europeo.

- *¿Crees que te ha influido de alguna manera la experiencia Erasmus en cómo percibes tu condición de ciudadano o ciudadana? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Crees que ha cambiado de alguna manera tu percepción en cuanto a pertenencia a unos u otros colectivos (región, país, ciudad...)? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Crees que te ha influido de alguna manera en tu capacidad para ser y ejercer*

de ciudadano/ciudadana (teniendo en cuenta que un ciudadano posee derechos y deberes? Si es así, ¿en qué medida?

- *¿Crees que ha contribuido a ampliar tus libertades cómo ciudadano (o al menos el ejercicio de las mismas? Si es así, ¿en qué medida?*
- *En general, y ahora pensando de forma colectiva, si tuvieras que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo como ciudadanos en un contexto democrático, ¿qué crees que podrías destacar? ¿Crees que dicho programa contribuye de alguna manera al desarrollo ciudadano?*

IV. *Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a las capacidades para adaptarnos a los entornos y a los problemas, retos, o simplemente, circunstancias que nos plantea la propia vida.*

- *¿Crees que la experiencia Erasmus te ha aportado alguna cosa en relación a dichas capacidades para adaptarte?*
- *Con respecto a tu libertad en cuanto a la movilidad sobre trabajo o vida personal, ¿crees que te ha ayudado de alguna manera a aumentar tus posibilidades de elección? Si es así, ¿en qué medida?*
- *Con respecto al hecho de cubrir las necesidades básicas que todos tenemos, de alimentación, vivienda, salud, capacidad de gestión de los propios recursos, etc., ¿crees que dicha experiencia te ha ayudado de alguna manera? Si es así, ¿en qué medida?*
- *Con respecto a tu autonomía personal. ¿Cómo crees que influye dicha experiencia Erasmus?*
- *Con respecto a tu vida profesional y a la inserción y desarrollo en el mundo laboral ¿Qué crees que te ha aportado dicha experiencia? Por ejemplo, ¿crees*

que te ha ayudado a acercarte o a conseguir tus proyectos profesionales o laborales? Si es así, ¿en qué medida?

V. *Ahora vamos a centrarnos en lo relativo al desarrollo emocional y de la vida personal.*

- *¿Crees que te ha influido de alguna manera la experiencia Erasmus en este sentido?*
- *¿Crees que ha influido de alguna manera en tus habilidades de tipo emocional, tales como gestión de los propios sentimientos, empatía, automotivación, etc.? Si es así ¿en qué medida?*
- *¿Crees que ha contribuido de alguna manera a tu capacidad para sentirte feliz y/o para contribuir a la felicidad de los demás? Si es así, ¿en qué medida?*
- *En general, si tuvieras que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo de la felicidad individual y/o colectiva ¿qué crees que podría destacar? ¿Crees que el programa contribuye de alguna manera a dicho desarrollo?*

ANEXO II: CUESTIONARIO PARA LOS COORDINADORES

A continuación incorporamos el cuestionario en formato de documento (teniendo presente que en la versión *on-line* del mismo había algunas variaciones derivadas de esta condición) . Dicha versión se encuentra en: <http://tesis.azurewebsites.net/coordinador> .

CUESTIONARIO SOBRE ERASMUS PARA COORDINADORES DEL PROGRAMA

Teniendo en cuenta que ustedes son profesionales que participan de forma directa en la gestión de las becas Erasmus, entran en contacto con los alumnos becados de distintos países y conocen la dinámica de dichas acciones desde dentro, nos gustaría pedirles su colaboración en el presente cuestionario para recopilar información sobre los efectos del programa. Para podernos ayudar deben centrarse en los beneficios, o efectos, que creen que genera el programa en la vida de los participantes más allá del periodo de disfrute de la beca.

Facultad o centro al que pertenece:

Si nos paramos a pensar en la propia experiencia de movilidad Erasmus que viven los alumnos ¿Cuales son las primeras ideas que le vienen a la mente sobre los beneficios de dicha vivencia? Es decir, en general, sin tener en cuenta si se trata o no de beneficios más o menos medibles, o más o menos formales, ¿cómo cree que favorece a los alumnos vivir dicha experiencia de movilidad?

Una vez aportadas estas primeras ideas de forma libre, vamos a proponerle una serie de cuestiones que, aunque estarán más guiadas en cuanto al ámbito temático, es importante que responda con total libertad ante lo que le sugieren dichas cuestiones concretas:

- VI. *Centrándonos en lo relativo a conocer (a aquellos aprendizajes que permiten a las personas acceder a la información y ampliar sus conocimientos sobre cualquier cosa).*
- *¿Cómo cree que dicha experiencia influye con respecto a conocer otros entornos culturales y otros medios sociales en que desarrollarse?*

- *¿Cree, por otra parte, que influye sobre la capacidad para conocer el propio entorno? Si es así, ¿de qué manera?*
- *¿Cree que influye de alguna manera sobre las habilidades y posibilidades de acceder a la información en una sociedad como la que vivimos, con muchísima información procedente de multitud de fuentes distintas y con la presencia de las nuevas tecnologías?*
- *En general y pensando de forma colectiva, si tuviera que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución en relación a la capacidad de las personas para conocer y acceder a la información ¿cree que el programa contribuye de alguna manera en dicho sentido? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué aspectos resaltaría?*

VII. *Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a relacionarnos con otras personas, a la pertenencia a grupos y a los aspectos más sociales en general.*

- *¿Cree que dicha experiencia influye sobre la forma de relacionarse con otras personas distintas? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que cambia a los alumnos en algún sentido cuando pensamos en la visión que tienen de los demás, de su sociedad, de otras sociedades o a la hora de hacer críticas sobre las mismas? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que influye de algún modo en su sistema de valores? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que cambia sus prioridades respecto a las personas con quién relacionarse, círculos de amistades, grupos de pertenencia? Si es así, ¿en qué medida?*
- *Ahora pensando en los grupos de alumnos que se forman a partir de dichas experiencias de movilidad, ¿Cuáles cree que son las características más habituales de dichos grupos de alumnos (ya sea con respecto a sus relaciones,*

a las características de los componentes, las actividades conjuntas o cualquier cosa que le venga a la mente)?

- *En general y pensando también de forma colectiva, si tuviera que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo social, cultural y de relaciones humanas ¿qué cree que podría destacar? ¿Cree que el programa contribuye de alguna manera a dicho desarrollo?*

VIII. Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a nuestra condición de ciudadanos, teniendo en cuenta que cada uno somos ciudadanos de nuestra ciudad, comunidad autónoma, país y también del marco europeo.

- *¿Cree que influye de alguna manera la experiencia Erasmus en cómo perciben dichos alumnos su condición de ciudadano? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que cambia de alguna manera su percepción en cuanto a pertenencia a unos u otros colectivos (región, país, ciudad...)? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que influye de alguna manera en su capacidad para ser y ejercer de ciudadanos (teniendo en cuenta que un ciudadano posee derechos y deberes? Si es así, ¿en qué medida?*
- *¿Cree que contribuye a ampliar sus libertades como ciudadanos? Si es así, ¿en qué medida?*
- *En general, y ahora pensando de forma colectiva, si tuviera que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo ciudadano en un contexto democrático, ¿qué cree que podría destacar? ¿Cree que dicho programa contribuye de alguna manera al desarrollo de las personas en su condición de ciudadanos?*

IX. Ahora vamos a centrarnos en lo relativo a las capacidades para adaptarse a

los entornos, y a los problemas, retos, o simplemente, circunstancias que nos plantea la propia vida.

- *¿Cree que la experiencia Erasmus les aporta alguna cosa en relación a dichas capacidades para adaptarse?*
- *Con respecto a su libertad en cuanto a la movilidad sobre trabajo o vida personal, ¿cree que les ayuda de alguna manera a aumentar sus posibilidades de elección?*
- *Con respecto al hecho de cubrir las necesidades básicas que todos tenemos, de alimentación, vivienda, salud, capacidad de gestión de los propios recursos, etc., ¿cree que dicha experiencia les ayuda (o les ayudará a lo largo de su vida) en alguna medida? Si es así, ¿de qué manera?*
- *Con respecto a su autonomía personal. ¿Cómo creen que influye dicha experiencia Erasmus?*
- *Con respecto a su vida profesional y e inserción y desarrollo en el mundo laboral ¿Cree que les influye de alguna manera la experiencia Erasmus vivida? Si es así, ¿en qué medida?*

X. *Ahora vamos a centrarnos en lo relativo al desarrollo emocional y de la vida personal.*

- *¿Cree que les influye de alguna manera la experiencia Erasmus en este sentido?*
- *¿Cree que influye de alguna manera en sus habilidades de tipo emocional, tales como gestión de los propios sentimientos, empatía, automotivación, etc.*
- *¿Cree que contribuye de alguna manera a su capacidad para sentirse felices y/o para contribuir a la felicidad de los demás? Si es así, ¿en qué medida?*

- *En general, si tuviera que defender el programa Erasmus ante las instituciones europeas por su contribución al desarrollo de la felicidad individual y/o colectiva ¿qué cree que podría destacar? ¿Cree que el programa contribuye de alguna manera a dicho desarrollo?*

ANEXO III: CORREO DIRIGIDO A LOS COORDINADORES

Sr./Sra. coordinador/a del programa Erasmus en la Universidad,

Soy Juan Murillo, alumno de doctorado de la UV en la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. En estos momentos me encuentro inmerso en mi tesis doctoral en la cual estoy realizando un estudio sobre Erasmus, es por ello por lo que solicito su colaboración. Antes de ponerme en contacto con usted, he solicitado asesoramiento al coordinador de mi facultad A partir de aquí, decidimos contactar con ustedes mediante el presente procedimiento.

*La colaboración que le solicitamos consiste en **cumplimentar un cuestionario a través del enlace que se adjunta al final del presente correo.** Con ello, por una parte, me haría un gran favor a mí personalmente y por otra parte, nos encontramos en un momento en que peligra la financiación al programa Erasmus (aunque sea a nivel nacional), con lo que su participación también servirá para aportar más conocimiento sobre los beneficios del programa y más argumentos en su defensa.*

Con respecto al cuestionario en sí, en primer lugar, se trata de un cuestionario anónimo. En segundo lugar, encontrará una serie de preguntas abiertas, dado que en el tipo de investigación que estamos llevando a cabo (de corte cualitativo) lo más importante son sus aportaciones, más que confirmar ideas ya previamente preconcebidas. En tercer lugar, con respecto al procedimiento para rellenarlo, solo tiene que ir al enlace que le adjunto y allí, una vez contestadas las distintas cuestiones, al final debe clicar en "enviar" para que nos llegue dicha información. Por último, no dude en consultarme cualquier cosa sobre el mismo en el correo: juan24_20@hotmail.com, al cual puede recurrir en caso de estar interesado con los resultados finales de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración,

Juan Murillo Pausà

Enlace del cuestionario: <http://tesis.azurewebsites.net/coordinador> .

ANEXO IV: CORREO DIRIGIDO A LOS PARTICIPANTES EN LAS BECAS

Estimados compañeros/as,

He llegado a vosotros por algún amigo o conocido, o porque me habéis respondido a través de Facebook en algún grupo. Dado que todos habéis tenido una experiencia Erasmus, podéis ayudarme mucho si cumplimentáis el cuestionario que os adjunto en el siguiente enlace. Por una parte, si lo hacéis, me harías un gran favor a mí personalmente, ya que me encuentro en el proceso de desarrollar mi investigación para la tesis doctoral y no me está siendo fácil encontrar candidatos para la elaboración de los cuestionarios. Por otra parte, nos encontramos en un momento en que peligra la financiación al programa Erasmus (aunque sea a nivel nacional), con lo que vuestra participación también servirá para aportar más conocimiento sobre los beneficios del programa y más argumentos en su defensa.

Con respecto al cuestionario en sí, en primer lugar, se trata de un cuestionario anónimo. En segundo lugar, encontraréis una serie de preguntas abiertas, dado que en el tipo de investigación que estoy llevando a cabo (de corte cualitativo) lo más importante son vuestras aportaciones, más que confirmar ideas ya previamente preconcebidas. En tercer lugar, con respecto al procedimiento para rellenarlo, solo tenéis que ir al enlace que os adjunto y allí, una vez contestadas las distintas cuestiones, al final debéis clicar en "enviar" para que me llegue dicha información. Por último, no dudéis en consultarme cualquier cosa sobre el mismo en el correo: juan24_20@hotmail.com

Muchas gracias por vuestra colaboración,

Juan Murillo Pausà

Enlace del cuestionario: <http://tesis.azurewebsites.net/>